



Universidad Pablo de Olavide

Tesis Doctoral

**APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDOS:
ORGANIZACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DE UN
CURSO SOBRE CINE EN ESPAÑOL EN ENTORNOS
UNIVERSITARIOS DE HONG KONG**

**Presentada por
Celia Carracedo Manzanera**

Sevilla, 2017

Tesis Doctoral

**APRENDIZAJE INTEGRADO DE LENGUA Y CONTENIDOS:
ORGANIZACIÓN E INTERVENCIÓN DIDÁCTICA DE UN
CURSO SOBRE CINE EN ESPAÑOL EN ENTORNOS
UNIVERSITARIOS DE HONG KONG**

Presentada por

Celia Carracedo Manzanera

Dirigida por

Profa. Dra. Isabel García Parejo

Universidad Pablo de Olavide

Centro de Estudios de Postgrado

Programa de Lenguas Modernas, Traducción y Español Como Lengua Extranjera

Sevilla, 2017

AGRADECIMIENTOS

Cuando comencé este trabajo hace varios años, creí que lo llevaría a cabo en solitario y aunque ha habido momentos de soledad, también es cierto que no lo hubiera podido conseguir sin el apoyo y el consejo de muchos.

Agradezco en primer lugar a la Universidad Pablo de Olavide que ha apostado por una disciplina relativamente reciente como es la enseñanza de español como lengua extranjera dando con ello voz y espacio a muchos profesionales de este campo para desarrollarla.

Gracias a mi directora de tesis, Isabel García Parejo, que supo y ha sabido ubicar con claridad las ideas detrás de este proyecto.

¿Te acuerdas, Pa, cuando nos quedábamos hasta las tantas viendo películas? Quién nos iba a decir que aquellos ratos iban a convertirse en el germen de esta tesis. Has sido el impulsor de que una parte muy importante de esta tesis esté dedicada al cine y eres el responsable de que haya podido terminarla. Gracias.

Este trabajo ha tenido varias localizaciones, pero la mayoría han tenido lugar a 11.000 kilómetros de mi familia, sin embargo no existe distancia para hacer llegar refuerzos y ánimo cuando hacía falta y han hecho falta y han llegado. Un agradecimiento muy sentido a las Raqueles de mi familia, madre y hermana. Gracias.

Esta investigación ha sido un camino con muchos altibajos, con momentos en los que aparecen bloqueos y frustraciones y momentos en los que parece que todo se resuelve, menos mal que Estela estaba en todos, en los momentos altos y en los bajos y siempre con una energía envidiable. Cómo han ayudado esas charlas sobre cine, investigaciones y sobre la vida en general. Tus consejos y aportaciones están dentro de esta tesis. Gracias por tu apoyo.

Esta tesis ha estado en diferentes lugares, Monsiña aportó refuerzos y perspectivas muy sensatas desde el norte de Europa y Alicia desde Madrid. Gracias a las dos por hacer posible que esto fuera progresando.

En Hong Kong, Gladys Tang, se ha comportado sin serlo como una mentora comprometida, gracias por estar pendiente del desarrollo y avances de esta tesis, por dar soporte y consejos que hicieron avanzar este trabajo. Mis compañeras Isabel Briz y Maria Vega, gracias por vuestro tiempo para las entrevistas de la tesis, por escucharme y por aportar vuestras ideas, consejos y ánimos. Elenita, parte del trayecto lo hemos hecho juntas y gracias a ti ha sido más humano y más cálido. Salvador que su nombre lo dice todo y se ha convertido en nuestro hermano mayor, Gloria, Catherine, Jeannette, Billy y Sandra, todos ellos se sometieron desinteresadamente a mis entrevistas y sus aportaciones forman parte ya de esta tesis. Gracias.

A mis estudiantes, con los que no dejo de aprender.

Y en todas partes y en cada momento, siempre, siempre, estás tú César, con tu sentido crítico, tu sentido común y tu sentido del humor, tu paciencia, tu generosidad, tus consejos, tu cabeza y tu corazón. Qué afortunada sentir que cuento con alguien que cree en mí y que me apoya al 100%. Mil veces Gracias.

A mi padre

RESUMEN

Esta tesis tiene como objetivo presentar el proceso y resultados de una investigación-acción desarrollada en el marco de los cursos de español lengua extranjera de una universidad de Hong Kong. Tras varios años de experiencia docente en un entorno multilingüe, observamos que los estudiantes universitarios son capaces de utilizar tres lenguas cuando llegan al aula de español y están familiarizados con la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Sin embargo, esto no evita que la dificultad por lograr un nivel de fluidez en el intercambio comunicativo cree frustración.

Para intentar solventar este problema, diseñamos un curso con dos puntos de apoyo cruciales que interactúan entre sí para activar en el estudiante la necesidad de comunicarse, fomentar el desarrollo de la fluidez y dar solidez a la expresión oral. El primero se centra en la dimensión lingüística y didáctica: CLIL (*Content and language integrated learning*, aprendizaje integrado de contenidos y lenguas extranjeras). El segundo aporta una dimensión experiencial y emocional a la enseñanza y aprendizaje, el cine. En lugar de ofrecer un curso de conversación, ofertamos un curso de contenido, de esta manera, el deseo del alumno de comprender el contenido le motiva a aprender y a usar el lenguaje. Entendemos que ese deseo de comprender el contenido lo despierta el cine ya que el cine combina el lenguaje de las imágenes y el sonido con el lenguaje verbal creando nuevos significados que nuestros estudiantes interpretarán en la lengua meta. Nuestro objetivo final tras desarrollar varios ciclos de investigación-acción es comprobar en qué medida nuestros alumnos mejorarían en fluidez y confianza en la expresión oral en español. Así, en la primera parte de la tesis describimos el marco teórico que sustenta nuestro estudio, enseñanza de la expresión oral, enseñanza de lengua y contenido, el cine como

recurso y la enseñanza del español en Hong Kong; en la segunda parte revisamos las características de la metodología seguida, la investigación-acción y las sucesivas modificaciones realizadas a lo largo de tres cursos hasta llegar a la propuesta de intervención definitiva recogida en este trabajo. Igualmente, se presentan los instrumentos diseñados para evaluar la mejora producida en los alumnos antes y después de la intervención: entrevistas estructuradas con evaluación con jueces externos. Finalmente, en la tercera parte analizamos los resultados de la intervención didáctica en dos aspectos fundamentales: (i) la mejora en la fluidez y confianza de los estudiantes y (ii) su valoración respecto de la experiencia completa en el curso sobre cine. Los resultados finales y las conclusiones apuntan hacia la idea general de que alumnos con poca confianza inicial han mejorado. En cuanto al curso, aunque se han sentido en ciertos momentos abrumados por la cantidad de tareas también reconocen que les ha ayudado a progresar en la lengua meta y han disfrutado aprendiendo a través del cine.

ABSTRACT

This thesis aims to present the process and results of an action research developed within the framework of the Courses of Spanish as Foreign Language at a university in Hong Kong. After several years of teaching experience in a multilingual environment, we observe that university students are able to use three languages when they arrive to the Spanish classroom and that they are familiar with the teaching and learning process of second languages. However, this does not prevent students from feeling the frustration of not achieving the level of fluency in the communicative exchange act they might expect.

To solve this problem, we designed a course around two basic and crucial points that interact with each other to activate, within the student, the need to communicate. These components encourage the development of fluency and they give solidity to oral expression. The first one focuses on the linguistic and didactic dimension: CLIL (Content and language integrated learning). The second one brings an experimental and emotional dimension to teaching and learning: film. Instead of offering a conversation course, we offer a content course, and in this way, the students' will to understand the content motivates them to learn and use the language. We understand that this willingness to learn, to understand content, is awakened by film because it combines the language of images and sound with verbal language creating new meanings that our students will interpreter in the target language.

Our final goal, after developing several action research cycles, is to understand to what extent our students would improve fluency and confidence in oral expression in Spanish. Therefore, in the first part of the thesis we describe the theoretical framework that underlines our study: teaching of oral expression, teaching of integrated language and content, film as resource and teaching Spanish in Hong Kong; in the second part we review the characteristics of the

methodology we followed: action research, and the successive modifications carried out over three courses until reaching the final intervention proposal collected in this work. Likewise, instruments designed to evaluate the improvement observed in the students before and after the intervention are presented: structured interviews with external judges' evaluation.

Finally, in the third part we analyze the results of the didactic intervention in two fundamental aspects: (i) the improvement in students' fluency and confidence and (ii) their assessment of the complete experience of the film course. The final results and conclusions point to the general idea that students with little initial confidence have improved. Regarding the course, although, in certain times, they have felt overwhelmed by the amount of work and effort, they have also recognized that it has helped them to progress in the target language and they have enjoyed learning through film.

ÍNDICE

	Pág.
Introducción	1
<hr/>	
Primera Parte. Marco Teórico y Contexto Socioeducativo	7
 Capítulo 1.	
Las habilidades lingüísticas orales en el marco de la didáctica de las lenguas extranjeras o segundas lenguas	8
<hr/>	
1. Introducción	8
2. Competencia comunicativa y enseñanza-aprendizaje de lenguas	12
2. 1. La etnografía del habla	14
2. 2. La competencia comunicativa	14
3. Expresión oral y didáctica de las lenguas extranjeras	19
3. 1. Características de la expresión oral	21
3. 1. 1. Expresión oral versus expresión escrita	22
3. 1. 2. Expresión oral en L1 versus expresión oral en L2	25
3. 1. 2. 1. El proceso de adquisición de una lengua	26
3. 1. 2. 2. Factores que afectan al aprendizaje de segundas lenguas	30
3. 2. El diseño de actividades para la enseñanza de la expresión oral	33
3. 2. 1. Criterios para el diseño de tareas	33
3. 2. 2. Actividades orales y recursos	37
3. 3. Evaluación de la expresión oral	39
3. 3. 1. Características de la evaluación	41
3. 3. 2. Escalas para la evaluación de la expresión oral	42
3. 3. 2. 1. Escalas para la evaluación de la expresión oral	43
3. 3. 2. 2. La fluidez como descriptor en las escalas de evaluación de la expresión oral	48
Las variables temporales en la fluidez	56
Proceso cognitivo y fluidez	56
Cultura, sociedad y fluidez	58
Filtro afectivo y fluidez	64
3. 3. 3. Tipos de la Evaluación de la expresión oral.	67
 Capítulo 2.	
Aprendizaje integrado de la segunda lengua y de contenidos	74
<hr/>	
1. Introducción. Enfoques y métodos de la enseñanza de lenguas	74
2. El aprendizaje integrado de contenido y de la lengua extranjera (AICLE-CLIL)	85
2. 1. Antecedentes de CLIL	85

2. 2. Características de CLIL	88
2. 3. Fundamentación metodológica del CLIL	96

Capítulo 3.

El cine como recurso en el aula de segundas lenguas 102

1. El cine en contextos educativos	102
2. Retos y aportaciones del cine en el aula	108
3. El valor didáctico del cine	113
3. 1. Entre lo social, lo emocional y lo cognitivo	114
3. 2. El cine, una herramienta multimodal	120
3. 3. Capacidades y contenidos asociados al cine	122
4. El cine en la enseñanza de lenguas extranjeras	125
4. 1. Competencia comunicativa y competencia audiovisual	126
4. 2. El uso del cine en el aula de segundas lenguas	128
4. 3. Beneficios del cine en el aula	130
5. El cine en recursos de la enseñanza del español lengua extranjera	132
6. Conclusión	138

Capítulo 4.

La enseñanza del español en Hong Kong 140

1. Hong Kong y China: aproximación cultural	140
2. Educación en Hong Kong	156
2. 1. Introducción	156
2. 2. El sistema educativo	158
2. 3. Realidad sociolingüística y política lingüística	161
2. 4. Enseñanza de segundas lenguas en Hong Kong	173
3. El español en Hong Kong	176
4. Programa de español donde se enmarca esta investigación	180

Segunda Parte. Marco Metodológico y diseño de la investigación 183

Capítulo 5.

La investigación sobre mejora de la expresión oral en ELE en un curso sobre cine 184

1. Introducción. Objetivos de la investigación	184
2. Marco metodológico: Investigación-Acción (IA)	189
2. 1. Descripción del modelo	189
2. 2. Antecedentes y desarrollo del modelo	191
2. 3. Proceso metodológico de Investigación – Acción: los ciclos	198
3. Diseño de la investigación–acción en el curso de cine en español L2	200
3. 1. Planificación de un primer curso	200
3. 2. Primer ciclo: acción-observación-reflexión	203
3. 3. Segundo ciclo: ajustando para la investigación	206

Capítulo 6.**Diseño de un curso sobre cine para la enseñanza integrada de español L2 y de contenidos**

	213
1. Contexto de actuación	213
1. 1. Entorno universitario de Hong Kong	213
1. 2. El programa de español en una universidad de Hong Kong	214
1. 3. Los estudiantes de español	215
2. Curso “Español a través del cine”	218
2. 1. Antecedentes de “Español a través del cine”	218
2. 2. Preámbulo	220
2. 2. 1. Criterios de selección de películas	220
2. 2. 2. Visualización de películas	222
2. 3. Presentación y programación general del curso	224
2. 3. 1. Objetivos	231
2. 3. 2. Contenidos	235
2. 4. 2. 1. Criterios de selección de contenido	235
2. 4. 2. 2. Desarrollo de contenidos	239
2. 3. 3. Evaluación	243
2. 3. 3. 1. Evaluación de la expresión oral	246
2. 3. 3. 2. Criterios de evaluación de la expresión oral	246
2. 3. 3. 3. Diseño de la evaluación de la expresión oral en el curso de cine	247
Auto grabación	250
Presentación oral	252
Tertulia	255
El corto	258
2. 3. 3. 4. Diseño de la evaluación de la expresión escrita en el curso de cine	262
Cuadernos de cine 1, 2 y 3	264
2. 3. 4. Materiales del curso	272
2. 3. 4. 1. Banco de recursos: Películas, cuadernillos de aula, cuadernos de aprendizaje y revista <i>on line/blog</i> CULTUREMA	272
2. 3. 4. 2. Banco de actividades	275

Capítulo 7.**Diseño de los instrumentos para el análisis de resultados de la intervención didáctica**

	309
1. Instrumentos de Medida para la Expresión Oral. Entrevistas 1. 2. 3 y Evaluación de Expertos	314
1. 1. Entrevista 1. Inicio del curso	315
1. 1. 1. Objetivos de la entrevista 1	316
1. 1. 2. Desarrollo de la entrevista 1	317
1. 2. Entrevista 2. Seguimiento	318
1. 2. 1. Objetivos de la entrevista 2	319
1. 2. 2. Desarrollo de la entrevista 2	319
1. 3. Entrevista 3. Final del curso	320
1. 3. 1. Objetivos de la entrevista 3	321

1. 3. 2. Desarrollo de la entrevista 3	321
1. 4. Procedimiento de análisis de los datos	322
1. 5. Desarrollo de la evaluación de expertos	325
2. Instrumentos de medida para la mejora de la expresión oral y relacionados con el desarrollo de la intervención didáctica	327
2. 1. Encuesta 1. Sondeo	328
2. 2. Encuesta 2 – cuestionario final	330
3. Instrumentos diseñados para la valoración de la intervención	334
3. 1. La observación de aula a través de diarios y cuadernos	335
3. 1. 1. Diarios o cuadernos de aula	335
3. 1. 2. El cuaderno de cine	336
Tercera Parte. Análisis de resultados	338
 Capítulo 8.	
La expresión oral de los estudiantes de español tras su participación en un curso sobre cine	339
1. Introducción: La Recogida de datos	339
2. Resultados derivados de las entrevistas	341
2. 1. Introducción	341
2. 2. Procedimiento de análisis	342
2. 3. Evaluación de los jueces	344
2. 4. Casos especiales	346
2. 5. Valoración de los jueces sobre la experiencia	354
3. Valoración de los estudiantes sobre la intervención didáctica	359
3. 1. Concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas	360
3. 2. Valoración de los estudiantes sobre la intervención didáctica	367
3. 3. Valoración de los estudiantes sobre su propio aprendizaje	382
3. 4. Valoración de los estudiantes sobre el cine como recurso de aprendizaje de lenguas	386
 Conclusiones	393
 Bibliografía	407
 Anexos	429
ANEXO 1. Programa del curso en inglés	429
ANEXO 2. Plantilla de apoyo: Auto grabación	434
ANEXO 3. Guía de uso de la auto grabación	435
ANEXO 4. Guía de uso de la presentación oral	437
ANEXO 5. PPT Diego Rivera	439
ANEXO 6. Guía de uso de la tertulia	441
ANEXO 7. Documento de apoyo para expresar opinión en la tertulia	442
ANEXO 8. Guía de uso del corto	443

ANEXO 9. Plantilla de evaluación de la auto grabación	445
ANEXO 10. Plantilla de evaluación de la presentación oral	446
ANEXO 11. Plantilla de evaluación de tertulia	447
ANEXO 12. Plantilla de evaluación del corto	448
ANEXO 13. Guía de uso del cuaderno de cine y Cuadernillo de ejercicios de <i>El Laberinto del Fauno</i>	449
ANEXO 14. Reflexión de aprendizaje	459
ANEXO 15. Plantilla de evaluación del cuaderno	460
ANEXO 16. Preguntas de las entrevistas 1 y 3	461
ANEXO 17. Plantilla de preguntas de la encuesta - sondeo de mitad de curso	463
ANEXO 18. Preguntas de la encuesta - cuestionario de final de curso	465
ANEXO 19. Preguntas de la biografía lingüística de los estudiantes	477
ANEXO 20. Recopilación de datos generales de los estudiantes del curso “español a través del cine”	480
ANEXO 21. Plantilla de categorías para los jueces / expertos para evaluar la fluidez y la confianza	487
ANEXO 22. Incidencias del curso durante la convocatoria 2014-2015	488

ABREVIATURAS Y SIGLAS

CLIL: Content and Language Integrated Learning

CFP: Conocimiento Fílmico Propio

IA: Investigación Acción

MCRE: Marco Común Europeo De Referencia

INDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. <i>Competencia comunicativa según Canale (1982)</i>	16
Tabla 2. <i>Competencia comunicativa según Bachman (1990)</i>	16
Tabla 3. <i>Competencia comunicativa según Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1982)</i>	17
Tabla 4. <i>Competencia comunicativa según Vázquez (2000)</i>	18
Tabla 5. <i>Contraste (I) entre procesos de adquisición y de aprendizaje</i>	26
Tabla 6. <i>Contraste (II) entre adquisición de L1 y aprendizaje de L2 (Martín, 2004)</i>	29
Tabla 7. <i>Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. Escala que describe distintos aspectos de la competencia lingüística comunicativa según el Marco Común de Referencia Europeo</i>	44
Tabla 8. <i>Escala analítica de expresión e interacción oral, de los exámenes del DELE (A2) del Instituto Cervantes</i>	45
Tabla 9. <i>Descripción de las tareas orales usadas durante el curso de cine para evaluar la expresión oral de los estudiantes. Tabla adaptada de Brown y Hudson</i>	69
Tabla 10. <i>Tareas orales llevadas a cabo en “Español a través del cine” adaptado de los tipos de tareas orales de Bordón (2004)</i>	70
Tabla 11. <i>Contraste de syllabus formal y syllabus funcional basado en Breen</i>	82
Tabla 12. <i>Taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwhol (Coyle, 2010, p. 31)</i>	92
Tabla 13. <i>Retos y aportaciones del cine</i>	113
Tabla 14. <i>Desarrollo de los componentes del cine, relevantes en el aula</i>	123
Tabla 15. <i>Dimensiones en la comunicación audiovisual. Ferrés (2017, p. 102-103)</i>	128
Tabla 16. <i>Resumen de dimensiones para distinguir diferencias culturales según Hofstede</i>	149
Tabla 17. <i>Sistema educativo de Hong Kong desde 2012</i>	159

Tabla 18. <i>Descriptores de evaluación de la lengua cantonesa en examen de selectividad de Hong Kong</i>	166
Tabla 19. <i>Evolución del uso de las distintas lenguas en Hong Kong 1991-2016</i>	168
Tabla 20. <i>Programas de español en preescolar y primaria en Hong Kong</i>	174
Tabla 21. <i>Programas de español en secundaria en Hong Kong</i>	174
Tabla 22. <i>Programas de español en colegios internacionales en Hong Kong</i>	175
Tabla 23. <i>Programas de español en universidades en Hong Kong en 2015</i>	177
Tabla 24. <i>Programas de español en instituciones privadas en Hong Kong en 2015</i>	179
Tabla 25. <i>Contenido de cada fase de IA</i>	199
Tabla 26. <i>Ciclos IA aplicados a nuestra investigación</i>	200
Tabla 27. <i>Desarrollo comparativo de los ciclos IA aplicados a nuestra investigación</i>	210
Tabla 28. <i>Itinerarios para obtener el Minor en Español</i>	215
Tabla 29. <i>Resumen de los objetivos generales del curso “Español a través del cine”</i>	224
Tabla 30. <i>Programa del curso “Español a través del cine” convocatoria 2014-2015</i>	227
Tabla 31. <i>Tabla comparativa de objetivos de “Español a través del cine”</i>	232
Tabla 32. <i>Relación del Contenido lingüístico y cultural de “Español a través del cine”</i>	242
Tabla 33. <i>Tabla de la evaluación global de “Español a través del cine”</i>	243
Tabla 34. (I). <i>Relación de objetivos, tareas del sistema de evaluación y criterios de evaluación.</i>	244
Tabla 34. (II). <i>Relación de objetivos, tareas del sistema de evaluación y criterios de evaluación. Señalando la evaluación de la expresión escrita ✗</i>	262
Tabla 35. <i>Plantilla de evaluación de la participación en el aula. “Español a través del cine”</i>	245
Tabla 36. <i>Aspectos tenidos en cuenta para diseñar la evaluación de “Español a través del cine”</i>	248
Tabla 37. <i>Progresión de la evaluación de la expresión oral a lo largo del curso. Resumen de tareas evaluables</i>	249
Tabla 38. <i>Secciones del cuaderno</i>	268
Tabla 39. <i>Actividad de lengua</i>	276
Tabla 40. <i>Actividad de cultura</i>	286
Tabla 41. <i>Actividad de cine</i>	303
Tabla 42. <i>Qué medimos en “Español a través del cine”</i>	310
Tabla 43. <i>Temporalización de la aplicación de los instrumentos de medida</i>	312
Tabla 44. <i>Instrumentos de medida y objetivos de evaluación</i>	313
Tabla 45. <i>Plantilla de evaluación para evaluar la fluidez y la confianza</i>	323
Tabla 46. <i>Desarrollo resumen de la actuación de los jueces expertos</i>	327
Tabla 47. <i>Vista parcial de incidencias durante el curso</i>	335

Tabla 48. <i>Instrumentos de medida</i>	340
Tabla 49. <i>Temporalización de las entrevistas</i>	341
Tabla 50. <i>Evaluación de la progresión de los estudiantes en cuanto a fluidez y confianza según los jueces/expertos y la profesora/investigadora</i>	345
Tabla 51. <i>Desarrollo de conexiones entre cine y expresión oral</i>	296

INDICE DE FIGURAS

	Pág.
<i>Figura 1.</i> Competencia comunicativa de Canal y Swain según los principios de Hymes	15
<i>Figura 2.</i> Rúbrica / escala diseñada para evaluar la tertulia en el curso “Español a través del cine	46
<i>Figura 3.</i> Fluidez dentro de la competencia comunicativa. Vázquez (2000)	49
<i>Figura 4.</i> Relación entre voz y fluidez	60
<i>Figura 5.</i> Tríptico de la lengua según Coyle (Coyle, 2010, p. 36)	94
<i>Figura 6.</i> Las cuatro CES según Coyle	99
<i>Figura 7.</i> Tres tipos de lengua a tener en cuenta en la planificación de CLIL.	100
<i>Figura 8.</i> Matriz de evaluación según CLIL	100
<i>Figura 9.</i> Modos de llevar el cine al aula según Gispert (2008)	107
<i>Figura 10.</i> Componentes del cine según Gispert (2008)	118
<i>Figura 11.</i> Esquema del desarrollo de nuestra investigación	188
<i>Figura 12.</i> Desarrollo de la investigación acción (IA)	191
<i>Figura 12. 1.</i> Desarrollo de la investigación acción, Cuadro adaptado de Kemmis (1980)	193
<i>Figura 13.</i> Adaptación de etapas de desarrollo de IA según Lewin y Elliot	197
<i>Figura 14.</i> Ciclo de IA	198
<i>Figura 15.</i> Sucesión de ciclos de IA	199
<i>Figura 16.</i> Contenido de área de “Español a través del cine”	235
<i>Figura 17.</i> Progresión del sistema de andamiaje e independencia del aprendiente según Moreno (2000)	250
<i>Figura 18.</i> Sección de la plantilla de <i>feedback</i> de la auto grabación	252
<i>Figura 19.</i> <i>Feedback</i> de los estudiantes a la actuación de sus compañeros en la presentación oral	254
<i>Figura 20.</i> Plantilla de <i>feedback</i> del profesor a la presentación oral de los estudiantes	255
<i>Figura 21.</i> Ficha de apoyo para una de las tareas de la tertulia	257
<i>Figura 22.</i> Frases para crear opinión en la tertulia	257
<i>Figura 23.</i> Evaluación de la tertulia	259

<i>Figura 24.</i> Desarrollo del proyecto de cortos	260
<i>Figura 25.</i> Plantilla de <i>feedback</i> del corto para cada estudiante	261
<i>Figura 26.</i> Plantilla de <i>feedback</i> de los cuadernos	263
<i>Figura 27.</i> Retroalimentación de actividades del aula y cuaderno	266
<i>Figura 28.</i> Algunas diapositivas de la guía de uso del cuaderno	267
<i>Figura 29.</i> Temporalización fechas de entrega del cuaderno	268
<i>Figura 30.</i> Instrumentos de medida de la investigación	312
<i>Figura 31.</i> Preguntas de la entrevista 1. Ver completa en el ANEXO 16	317
<i>Figura 32.</i> Preguntas del cuaderno de cine de los estudiantes para conocer su grado de satisfacción del curso	336
<i>Figura 33.</i> Tareas de los jueces / expertos	342
<i>Figura 34.</i> Valoración de Julia	347
<i>Figura 35.</i> Valoración de Ismael	347
<i>Figura 36.</i> Valoración de Marga	347
<i>Figura 37.</i> Valoración de Cecilia	348
<i>Figura 38.</i> Valoración de Maite	348
<i>Figura 39.</i> Valoración de Julia	349
<i>Figura 40.</i> Valoración de Kevin	349
<i>Figura 41.</i> Valoración de Cecilia (II)	350
<i>Figura 42.</i> Valoración de Maite (II)	350
<i>Figura 43.</i> Evaluación de José por jueces / expertos y profesora / investigadora	353
<i>Figura 44.</i> PREGUNTA 11: ¿Cómo debe ser un estudiante en la clase de idiomas? Trabajador	360
<i>Figura 45.</i> PREGUNTA 11: ¿Cómo debe ser un estudiante en la clase de idiomas? Autónomo	360
<i>Figura 46.</i> PREGUNTA 11: ¿Cómo debe ser un estudiante en la clase de idiomas? Constante	360
<i>Figura 47.</i> PREGUNTA 11: ¿Cómo debe ser un estudiante en la clase de idiomas? Respetuoso con otras culturas	360
<i>Figura 48.</i> PREGUNTA 12: ¿Tiene que ser un estudiante de idiomas extrovertido?	361
<i>Figura 49.</i> PREGUNTA 13: El estudiante debe participar solamente cuando está seguro de que no va cometer errores	361
<i>Figura 50.</i> PREGUNTA 14: El estudiante debe participar aunque sepa que va cometer errores	361
<i>Figura 51.</i> PREGUNTA 8 y 9: Sobre la metodología usada en el aula	363
<i>Figura 52.</i> PREGUNTA 16: ¿Cómo es la evaluación ideal?	365
<i>Figura 53.</i> PREGUNTA 17: ¿Qué es lo más IMPORTANTE aprender en una clase de idiomas?	365
<i>Figura 54.</i> PREGUNTA 19: ¿Qué es lo más DIFÍCIL aprender en una clase de idiomas?	366

<i>Figura 55. PREGUNTA 18: ¿Qué es lo más FÁCIL aprender en una clase de idiomas?</i>	366
<i>Figura 56. PREGUNTA 20: ¿Ha cubierto este curso tus expectativas?</i>	369
<i>Figura 57. PREGUNTA 24: tu opinión sobre los temas tratados</i>	370
<i>Figura 58. PREGUNTA 22: Tu opinión sobre Las películas del curso</i>	371
<i>Figura 59. PREGUNTA 26: Tu opinión sobre los materiales</i>	372
<i>Figura 60. PREGUNTA 28: Tu opinión sobre las actividades</i>	373
<i>Figura 61. PREGUNTA 30: Tu opinión sobre el CUADERNO</i>	375
<i>Figura 62. PREGUNTA 32: Tu opinión sobre EL BLOG CULTUREMA</i>	376
<i>Figura 63. PREGUNTA 34: Tu opinión sobre La AUTO GRABACIÓN</i>	378
<i>Figura 64. PREGUNTA 36: Tu opinión sobre La presentación oral</i>	379
<i>Figura 65. PREGUNTA 38: Tu opinión sobre la tertulia</i>	380
<i>Figura 66. PREGUNTA 40: Con este curso he mejorado...</i>	382
	383

INDICE DE FOTOS

	Pág.
<i>Foto 1. Fotograma de Tiempos Modernos</i>	114
<i>Foto 2. Fotograma de El Chico</i>	115
<i>Foto 3. Actividades de comprensión audiovisual. MCER, p. 73</i>	132
<i>Foto 4. Foto de los Cuadernos de los estudiantes</i>	264
<i>Foto 5. Cuaderno –muestra</i>	266
<i>Foto 6. Cuaderno –muestra</i>	266
<i>Foto 7. Cuadernos de cine de los estudiantes</i>	269
<i>Foto 8. Cuadernos de cine de los estudiantes</i>	269
<i>Foto 9. Cuadernos de cine de los estudiantes</i>	269
<i>Foto 10. Cuadernos de cine de los estudiantes. Ficha de la película</i>	270
<i>Foto 11. Cuadernos de cine de los estudiantes. Algo positivo algo negativo</i>	271
<i>Foto 12. Cuadernos de cine de los estudiantes. Vocabulario</i>	271
<i>Foto 13. Cuadernos de cine de los estudiantes. Reflexión de aprendizaje</i>	272
<i>Foto 14. Foto de los redactores de la revista CULTUREMA '14</i>	274
<i>Foto 15. Encuesta 1</i>	329
<i>Foto 16. Membrete de la encuesta on-line</i>	330

<i>Foto 17.</i> Ejemplos del cuestionario de preguntas abiertas	332
<i>Foto 18.</i> Ejemplos del cuestionario de preguntas a escala	333
<i>Foto 19.</i> Ejemplos del cuestionario de respuesta categorizada	333
<i>Foto 20.</i> Ejemplos del cuestionario de respuesta múltiple	333

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo es fruto de años dedicados a la enseñanza de español como lengua extranjera y en particular a la observación de las necesidades de nuestros estudiantes de español especialmente en los últimos 10 años en un entorno universitario de Hong Kong.

Nos encontramos en un entorno plurilingüe. Más de 70 nacionalidades conviven en este territorio y nuestros estudiantes manejan al menos tres idiomas ya cuando entran en la clase de español. Los estudiantes objeto de estudio de este trabajo tienen como lengua materna el cantonés, a los tres años comenzaron a aprender inglés y a los seis mandarín. Si bien es cierto que el dominio de cada una de ellas difiere dependiendo de su experiencia educativa, lo cierto es que están familiarizados con la enseñanza de segundas lenguas, están muy sensibilizados con la importancia del aprendizaje de idiomas y muestran curiosidad por la cultura que representa la lengua que están aprendiendo. Nos encontramos en un entorno educativo enormemente competitivo (como desarrollaremos en el capítulo 4) en el que solo un 20 % aproximadamente de los estudiantes de secundaria tienen acceso a la universidad. El hecho de manejar tres idiomas es algo común en la mayoría de los estudiantes que acceden a la universidad. El hecho de conocer más idiomas puede enriquecer su *curriculum* académico.

El estudio del español como lengua extranjera en Hong Kong ha crecido visiblemente en la última década. Incluso ha sido incluido en el *curriculum* de escuela en la última reforma educativa de 2008 como asignatura optativa y cuarta lengua de estudio junto con el francés, el alemán, el urdu, hindi y japonés. Sin embargo, la exposición al español fuera del aula es prácticamente nula. En su entorno, dependiendo de casa caso, están expuestos al cantonés y potencialmente al mandarín y al inglés, pero el contacto que tienen nuestros estudiantes con la lengua y cultura del español se restringe prácticamente al aula. No obstante, conscientes como

son de la importancia de aprender lenguas y hablantes como son de más de una, sus expectativas, para la mayoría, a la hora de aprender un nuevo idioma es ser competentes en todas sus destrezas y la mayoría aspiran a ser capaces de comunicarse en la lengua que aprenden.

Inmersos como estamos en un mundo globalizado en el que la comunicación se ha convertido en múltiples combinaciones de intercambios verbales, visuales, quinésicos y culturales creando con ello nuevos significados (esto es, multimodales) de forma inmediata gracias a una tecnología que avanza a pasos agigantados, nuestros estudiantes luchan por formar parte de estos intercambios comunicativos en las lenguas que aprenden y en un tiempo que a veces creen que va a venir dado también a golpe de “ratón” como cuando enviamos un correo electrónico. Parece que a veces olvidamos que el aprendizaje y la enseñanza de lenguas requieren de un proceso que conlleva a su vez un tiempo para conocer, comprender, digerir, sistematizar y poner en uso un nuevo sistema de lengua que contrasta con los ya adquiridos o aprendidos.

Nos encontramos con alumnos multilingües, expuestos a varias lenguas en su vida diaria. Muy trabajadores, presionados socialmente por obtener buenos resultados académicos lo que suele implicar estar siempre alerta ante el error o el fracaso. Han estudiado español de entre uno a dos años y notan que aún no son efectivos comunicadores en la lengua meta. Se sienten frustrados al no verse capaces de realizar intercambios comunicativos de forma oral como ya lo hacen en las otras lenguas que conocen. La comprensión y expresión escrita pueden ser trabajadas de forma individual e incluso sin interacción inmediata, lo que les da tiempo a prepararse, a consultar fuentes de referencia y actuar con el menor número de errores posibles, e incluso sin ellos. Sin embargo, los intercambios comunicativos orales traen consigo espontaneidad, inmediatez y con ello no poder asegurarse de haber recibido bien el mensaje o no

contar con el tiempo necesario de prepararse para no cometer errores en la respuesta, si esto ocurre, si la comunicación falla, se ven vulnerables y frustrados y la confianza para ser hablantes activos decae.

Ante esta situación, ha sido nuestra intención dedicar nuestra labor investigadora a describir de la manera más exacta posible el problema detectado y buscar soluciones para solventar esa carencia de confianza que una vez recuperada pueda dar fluidez a un discurso oral de estudiantes que se sientan más cercanos de ser hablantes que estudiantes de esa lengua meta.

Conscientes como somos de la falta de exposición a la lengua meta que tienen los estudiantes fuera del aula, debemos buscar la solución dentro del aula.

Si la presión académica y el supuesto miedo al error que tienen estos estudiantes, son factores que dificultan más que alientan su proceso de aprendizaje, busquemos herramientas capaces de motivar su participación y que ellos mismos sean capaces de activar y ser conscientes y responsables del buen progreso de su proceso de aprendizaje. Encontramos en el cine, así dicho por los estudiantes, un elemento motivador que estimula el entorno de aprendizaje y que trae un ambiente más distendido al aula. Además encontramos en el cine una fuente inagotable de recursos: estimula la imaginación, conocimientos y experiencias previas, invita a reflexionar, como hecho cultural que es nos acerca a la cultura de la lengua meta, da *input* visual, sonoro y cultural combinando todos o algunos de ellos y creando nuevos significados.

Nuestros estudiantes, hablantes nativos de cantonés, lengua tonal, luchan por asimilar la complejidad de una lengua flexiva como es el castellano y de manejar un vocabulario que carece de similitudes con su lengua (estrategia usada, por ejemplo, entre los estudiantes de lenguas europeas). Creemos que en el programa de español no tienen el espacio suficiente para desarrollar su expresión oral puesto que los cursos de lengua general se esfuerzan por repartir el

tiempo en dar apoyo a todas las destrezas, pero reconocemos que a la expresión oral, a vista de lo que nos hacen saber los estudiantes, no le dedicamos el tiempo o los recursos suficientes.

En el centro en el que se lleva a cabo este estudio hubo un cambio de planes de estudios en 2012 y surgió la necesidad de crear nuevos cursos. Vimos la oportunidad de crear el espacio necesario para que nuestros estudiantes puedan desarrollar sus habilidades orales en la lengua meta y decidimos diseñar un curso donde los estudiantes encuentren el espacio y el tiempo necesario para ganar confianza como hablantes de lengua extranjera a través de una herramienta que les haga ser activos porque les motiva, les estimule cognitivamente porque les hace reflexionar desde el punto de vista lingüístico y cultural y de hecho, les acerque a la cultura de la lengua que aprenden porque completan su proceso de aprendizaje. Esta herramienta es el cine.

Necesitábamos diseñar un curso en un marco metodológico que diera prioridad a la competencia comunicativa y encontramos en CLIL (*content and language integrated learning*, aprendizaje e integración de lengua y contenidos) las pautas idóneas para planificar e implementar “Español a través del cine”, el curso por contenidos que pretende mejorar la fluidez en la expresión oral de estudiantes de A2/B1 en entornos universitarios a través del cine.

Para estudiar pues nuestra propuesta y analizar sus resultados, hemos diseñado la presente investigación, por la que a través de un curso académico de español a través del cine, observamos las clases, recogemos datos, tareas y testimonios de estudiantes que han sido expuestos a nuestra intervención didáctica y que supuestamente han mejorado su confianza y fluidez en la expresión oral.

Para exponer nuestro trabajo, dividimos el mismo en tres partes más las conclusiones finales:

1. La primera parte -los cuatro primeros capítulos- recoge el marco teórico que sustenta esta tesis y el entorno educativo en el que se enmarca. En el capítulo 1 hablamos de la expresión oral y gracias a autores como Wood o Nation definiremos con detalle qué es fluidez, pues es uno de los componentes de la expresión oral que pretendemos mejorar. El capítulo 2 está dedicado a la evolución de los métodos y enfoques de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, centrándonos en el protagonismo, o no, que ha tenido la expresión oral a lo largo de la historia de enseñanza, especialmente en los últimos 100 años hasta que llegamos a CLIL, enfoque relevante en nuestro trabajo; en este capítulo nos apoyamos en trabajos y autores como Doyle que nos detallan este enfoque. El cine llega en el capítulo 3 y Carmen Herrero, Kieran Donaghy y Esther Gispert son nuestros autores de referencia; también aportamos un breve acercamiento a la comunicación multimodal puesto que el cine es un claro ejemplo de ella, e incluimos un apartado dedicado a la emoción (esa que nos traen la imágenes y más aún el cine) puesto que es uno de los detonantes que pueden activar nuestra necesidad de comunicar; Arnold, Foncubierta o Ávila, nos ayudarán a entender mejor esta relación entre emoción, imágenes y aulas de aprendizaje de segundas lenguas. En el capítulo 4, damos cuenta del entorno socio educativo en el que nos encontramos; Sánchez Griñan en su tesis hace un estudio exhaustivo de la herencia cultural china y creemos que gracias a sus explicaciones comprendemos mejor ciertos comportamientos o situaciones vividas en el aula de Hong Kong.

2. La segunda parte, el marco metodológico, comienza con el capítulo 5 en el que desarrollamos la Investigación en Acción, metodología usada en nuestro trabajo para la observación y recogida de datos. El capítulo 6 desarrollamos ampliamente el curso “Español a través del cine”, base de la intervención didáctica, y en el capítulo 7 mostramos los instrumentos

de medida diseñados para evaluar tanto los resultados como la intervención didáctica en su conjunto.

3. La tercera y última parte está dedicada en exclusiva al capítulo 8 en el que analizamos los resultados obtenidos.

Finalizaremos nuestro trabajo exponiendo las conclusiones a las que nos ha llevado nuestro trabajo de investigación, la observación del aula así como su recogida y análisis de datos.

Este trabajo se completa con una serie de ANEXOS donde se pueden encontrar documentos utilizados tanto en el desarrollo del curso, como en de la investigación.

PRIMERA PARTE.

MARCO TEÓRICO Y CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

Capítulo 1.

Las Habilidades Lingüísticas Orales en el Marco de la Didáctica de las Lenguas

Extranjeras o Segundas Lenguas

Nuestro estudio consiste en el diseño y desarrollo de una intervención didáctica en el aprendizaje de idiomas en un entorno universitario con el objetivo, entre otros, de que los estudiantes, aprendientes de español como LE con un nivel de dominio de la lengua meta de A2/B1 –según el Marco Común de Referencia Europeo-, mejoren la fluidez en la expresión oral, puesto que nos han hecho saber que no se sienten competentes, seguros o confiados en los intercambios comunicativos de expresión oral.

En esta intervención didáctica, el cine y los cursos por contenidos juegan un papel crucial como veremos en capítulos posteriores, pero dado que uno de los objetos de estudio es el progreso de la fluidez de la expresión oral en actos comunicativos de los estudiantes implicados en esta investigación, empezaremos por el ámbito lingüístico.

1. Introducción

El contacto constante o temporal con otras comunidades exige la utilización de un medio de comunicación común [...] La adquisición de L2 no es un invento de las colonizaciones o de la revolución industrial, sino que es una realidad existente desde la aparición de una necesidad de comunicación. Siempre ha habido personas que dominaban dos o más lenguas, a pesar de los pocos recursos intelectuales y sociales que suelen generar la tendencia de adquirir otra lengua (Elbes, 1998, p. 127)

En su estudio de 1998, Elbes distingue tres periodos a lo largo de la historia que permiten contextualizar históricamente el papel de la expresión oral en el proceso de adquisición y aprendizaje:

- En las **sociedades primitivas**, “la mayoría de las teorías antropológicas afirman que los primeros contactos entre las comunidades primitivas se realizaron a través de

signos fonéticos, es decir a través del contacto oral por motivos totalmente pragmáticos: invasiones, guerras, matrimonios, emigraciones... etc” (Elbes, 1998, p. 127).

- El avance intelectual del hombre en la **Edad Antigua** trajo el descubrimiento de la escritura y con ella cambió la realidad de la L2. Según Elbes, se produjo un contacto comunicativo más “directo”, el oral que entró en competencia con otro tipo más “indirecto” la comunicación escrita.

En esta época, conocer una segunda lengua es sinónimo de intelectualidad, de religiosidad. Comienzan a traducirse la mayoría de las producciones escritas de las demás naciones, empezando, por supuesto, por obras divinas, sagradas y filosóficas, pasando por las literarias y terminando por cualquier obra de cualquier tipo. Aquí surgió el dominio exclusivo de la lengua escrita, consiguiendo de este modo, cumplir con su tarea comunicativa. (Elbes, 1998, p.127)

- Nunca antes había habido un contacto tan abundante entre comunidades y naciones como lo ha habido durante el **siglo XX**. Por motivos puramente pragmáticos necesitaban entenderse entre sí. El siglo XX nació dominado por la necesidad de la comunicación oral entre estados, lo que trajo una necesidad de intercambio comunicativo y por tanto un aprendizaje de idiomas de los pueblos implicados en este intercambio. De hecho, como señala Richards (2009) las bases de esa enseñanza de idiomas se formaron durante la primera mitad del siglo XX, cuando expertos en lingüística aplicada entre otros especialistas, comenzaron a buscar y desarrollar principios y procedimientos la mayoría basados en disciplinas como la lingüística y la psicología (que se encontraban en pleno desarrollo) tratando de buscar propuestas metodológicas para un aprendizaje de idiomas con una base teórica sólida.

Hoy en día, la Europa del siglo XXI (y como veremos a continuación con la UNESCO, nos atreveríamos a decir el mundo entero) aunque mantiene sus fronteras, busca el intercambio

comercial, económico y cultural y en este tráfico en el que la tecnología y los transportes lo facilitan todo, nos encontramos con la barrera de los diferentes idiomas que lo pueblan y que no es tal barrera si se promueven la convivencia y el multilingüismo.

Avanzan las comunicaciones y el transporte. Nace el turismo como industria de ocio y masas y aumenta el deseo y las posibilidades de viajar a otros países. Un potente crecimiento económico no cesa en la búsqueda de mercados internacionales. Los foros científicos de investigación demandan lenguas francas. Surgen por tanto necesidades de carácter profesional, personal o de ocio de aprender idiomas (Cassany, 1999, 2)

En la actualidad, se estima que el 60% de la población mundial es multilingüe, con lo que el hecho “de manejar más de un idioma se convierte más en una norma que en una excepción” (Richards, 2009, p.13).

La necesidad de comunicarnos oralmente, en una o varias lenguas, se mantiene hoy en día en el siglo XXI a pesar del avance de la comunicación *on line*, ya que esta permite nuevas formas de comunicación multimodal. Esta necesidad queda de manifiesto en instituciones internacionalmente reconocidas como la UNESCO o El Consejo Europeo.

La UNESCO apoya los idiomas como componente esencial de la educación intercultural a fin de fomentar el entendimiento entre distintos grupos de población y garantizar el respeto de los derechos fundamentales.

La intensificación de los intercambios internacionales hace más necesario que nunca el conocimiento de varios idiomas. Hoy en día las necesidades de un mundo multicultural y multilingüe solo pueden atenderse mejorando considerablemente la capacidad de las personas y más especialmente de los jóvenes para comunicarse entre sí e incorporarse a los intercambios internacionales, más allá de las fronteras lingüísticas y culturales (UNESCO, 2014).

El Consejo de Europa, por su parte, ha llevado a cabo uno de los proyectos más importantes en política lingüística en las últimas décadas como es el Marco Común Europeo de Referencia (MCER). El MCER es un documento descriptivo que “proporciona la base común para la elaboración de programas de lenguas, orientaciones curriculares, exámenes y manuales en

toda Europa” (MCER, 2001, 1). Este documento intenta proporcionar la base para homogeneizar la variedad de programas, titulaciones, niveles de dominio de lenguas, evaluaciones y demás componentes de la enseñanza y aprendizaje de lenguas que se extendían de forma dispar por el territorio Europeo. El MCER busca como objetivo principal “conseguir una mayor unidad entre sus miembros” y buscar “una acción común en el ámbito cultural”. Esta necesidad de entenderse y de comunicarse entre las distintas naciones europeas que mencionábamos anteriormente, queda patente además en los principios básicos establecidos en el preámbulo de la Recomendación R(82) 18 del Comité de Ministros del consejo de Europa, con los que se promueve tanto la protección y desarrollo de cada una de las lenguas europeas como el intercambio comunicativo de las mismas dada la movilidad de sus ciudadanos sin olvidar “la comprensión mutua y la colaboración, vencer los prejuicios y la discriminación” (MCER, 2001, p.2) añadiendo con esto una llamada a la convivencia pacífica entre los estados miembros y un componente cultural inherente al aprendizaje y enseñanza de lenguas.

El MCER incluye la percepción, dentro de la enseñanza y aprendizaje de idiomas, de apreciar al lenguaje como comunicación donde la competencia comunicativa y la expresión oral van a tomar relevancia y con lo que la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas puede ir más allá de los conocimientos gramaticales (Canale, 1983).

Ante esta necesidad social de comunicación y esa necesidad también de nuestros estudiantes de ser competentes comunicativamente hablando, vamos a hacer un breve recorrido por el concepto de competencia comunicativa y el tratamiento y evolución que ha tenido a lo largo del siglo XX a través de diferentes autores para finalmente desarrollar una de sus realizaciones como es la expresión oral que tanto preocupa a nuestros estudiantes.

2. Competencia Comunicativa y Enseñanza-Aprendizaje de Lenguas

Canale en su artículo *De la competencia comunicativa a la pedagogía comunicativa del lenguaje* (1983) y a través de autores como Breen y Candlin (1980), caracteriza la naturaleza de la comunicación a través de una serie de particularidades: (i) se desarrolla en contextos diversos tanto a nivel discursivo como sociocultural, (ii) siempre tiene un objetivo (informar, persuadir, socializar...etc., (iii) este intercambio de información nunca llega a estar completamente desarrollado, no se da de forma fija y está en constante cambio pues se sigue añadiendo más información, se hace una selección aleatoria de contenido y de formas verbales y se puede completar con comportamiento no verbal, (iv) es impredecible y creativa en contenido y forma, (v) se conoce el alcance de su éxito en tiempo real en base a los resultados que se obtienen durante un acto de habla, (vi) hace uso de un lenguaje auténtico (muchas veces lejos de las adaptaciones de libros de texto), (vii) puede encontrarse con dificultades en su realización como memoria, fatiga y distracciones. “La comunicación implica la evaluación continua y la negociación del significado por parte de los participantes” (Canale, 1983, p.1). A todas estas características nos parece relevante añadir la “reducción de incertidumbre” que aporta Palmer (1978), es decir, dentro de la comunicación auténtica la incertidumbre¹ sobre la respuesta o la reacción del interlocutor desaparecerá en el momento que se obtenga la respuesta o reacción de ese interlocutor, lo que nos lleva a ver cómo “la facilidad de comunicación aumenta cuando la incertidumbre se reduce en todos los niveles de la información” (Canale, 1983, p.2).

Pero, ¿Qué significa aprender una lengua?, ¿Qué elementos (conocimientos, capacidades o destrezas) necesitamos para hablar una lengua? ¿Cuáles son los objetivos de la enseñanza de lenguas? Preguntas cruciales a las que trata de dar respuesta la lingüística aplicada y en el centro

¹ Incertidumbre, que en el caso de nuestros estudiantes se puede convertir en un obstáculo de la comunicación si no trabajamos y desarrollamos estrategias de comunicación.

del debate de la enseñanza-aprendizaje de lenguas nos encontramos con el concepto de competencia comunicativa pues es la que trata de dar respuesta a estas cuestiones (Cenoz, 2004, p.449)

Estas preguntas ponen de manifiesto la complejidad de la naturaleza del acto comunicativo, lo que explica que varias disciplinas intenten describir la comunicación humana y conocer sus mecanismos, su origen, su evolución y desarrollo. La comunicación es un acontecimiento que se nutre de numerosos componentes relacionados con la psique, con un sistema de lengua y que se sitúa en un contexto social. La lingüística aplicada ha desarrollado sus teorías tomando como fundamento teórico diferentes disciplinas como la lingüística teórica y otros campos del conocimiento como la psicología, antropología o la sociología y un ejemplo de ello es la manera en que se ha abordado la explicación de qué ocurre cuando hablamos y qué competencias son necesarias para comunicarnos.

2. 1. La etnografía del habla.

Hablar es un acto comunicativo complejo y por si fuera poco, sus componentes: los participantes y la situación comunicativa, traen sus características propias y condicionan su desarrollo.

La situación comunicativa toma gran relevancia en las metodologías actuales por las implicaciones didácticas que traen al aula las lenguas extranjeras, puesto que dentro de ella se mueven pilares de la comunicación como son el contexto, el mensaje, el canal y el código. Todos ellos se interrelacionan, incluso afectan los unos a los otros de tal manera que el resultado varía, como decimos, dependiendo de los participantes y de la situación de la forma en la que todos interactúan (Moreno, 2002)

El contexto y la situación comunicativa están condicionados por circunstancias espacio-temporales, el entorno social y cultural y la relación entre los participantes (edad, sexo, grado de conocimiento mutuo, interpretación de sensaciones). Para que nuestros estudiantes tengan intercambios comunicativos exitosos han de saber codificar los mensajes que traen todos estos elementos y sus significados.

El etnógrafo de la comunicación Hymes (1974) presenta a través del acrónimo SPEAKING una de las caracterizaciones más completas, en la que aparecen los elementos de la situación comunicativa y los componentes básicos de la expresión oral:

S: *Setting*: la **escena**, el lugar donde tiene lugar la comunicación

P: *Participants*: **Participantes** involucrados.

E: *Ends*: fines, los **objetivos** de la comunicación.

A: *Art Characteristics*: **Forma** del mensaje y contenido

K: *Key*. **Clave** del mensaje y del tema

I: *Instrumentalities*: **Canal y código**

N: *Norms*: **Normas** de interpretación.

G: *Genre*: **Género**, qué tipo de acto de habla.

2. 2. La competencia comunicativa.

El concepto de competencia comunicativa surge de las teorías lingüísticas enmarcadas en la gramática generativa y posteriormente convergen en ella teorías provenientes de la antropología y la sociolingüística (Cenoz, 2004, p. 449). Este concepto dentro de la adquisición y enseñanza de segundas lenguas lo sugiere Chomsky (1965) y su gramática generativa cuando distingue y defiende la división entre **competencia** –conocimiento lingüístico interiorizado - y

actuación – uso individual de la lengua en un momento concreto, como evidencia externa de la práctica de la competencia lingüística - (Melero, 2004, p. 690). Sin embargo, el lingüista y antropólogo Hymes rechazó el concepto de “competencia” según lo expone Chomsky porque este se centra más en teorías lingüísticas y reglas gramaticales y no considera elementos para Hymes esenciales como es el contexto sociolingüístico, es decir, el uso del lenguaje en un marco social. Hymes (1972) propone el concepto de **competencia comunicativa** reforzándolo con lo que él entiende como las inevitables **reglas de uso**, es decir, saber no sólo qué decir, también a quién y cómo – atendiendo a la situación comunicativa en la que se encuentren los interlocutores -. El concepto de competencia comunicativa se va desarrollando y ampliando.

Canale y Swain (1980) completan los principios de Hymes (ver *figura 1*) con un marco teórico que describe la **competencia comunicativa** como los sistemas subyacentes de **conocimiento** –lo que uno sabe consciente o inconscientemente- y **habilidad** – lo bien o lo mal que se usa ese conocimiento en la comunicación real- requeridos para la comunicación (como el vocabulario o el uso de convenciones lingüísticas de una lengua en concreto):



Figura 1. Competencia comunicativa de Canal y Swain según los principios de Hymes

Estos autores presentan un modelo de competencia comunicativa en el que incluyen tres competencias relacionadas entre sí: **competencia lingüística**, **competencia sociolingüística** y **competencia estratégica**.

Tres años más tarde, Canale (1983) (ver tabla 1) añade a estas tres competencias la **competencia discursiva**: “aquella que combina formas gramaticales y significados para obtener un texto hablado o escrito unificado”. La cohesión en la forma y la coherencia del significado son los componentes que dan unidad al texto (Cenoz, 2004, p. 453)

Tabla 1

Competencia comunicativa según Canale (1982)

Competencia comunicativa (Canale, 1983)			
Competencia LINGÜÍSTICA	Competencia SOCIOLINGÜÍSTICA	Competencia DISCURSIVA	Competencia ESTRATÉGICA
Léxico Gramática Pronunciación	Contexto social donde tiene lugar la comunicación ²	Relación de los elementos del mensaje entre sí y estos con el resto del discurso	Dominio de las herramientas verbales y no verbales que suplen o compensan carencias en la comunicación

Bachman (1990) sigue en la línea de Hymes, Canale y Swain y reestructura el panorama de las competencias (ver tabla 2) señalando dos grandes bloques: competencia **organizativa**, como la más lingüística y la competencia **pragmática** que hace referencia al contexto.

Tabla 2

Competencia comunicativa según Bachman (1990)

Competencia en la lengua (Bachman, 1990)			
Competencia ORGANIZATIVA		Competencia PRAGMÁTICA o las relaciones entre usuarios y contexto	
Competencia GRAMATICAL Uso lingüístico	Competencia TEXTUAL Similar a la competencia discursiva de Canale, pero incluye la cohesión y la organización retórica	Competencia ILOCUTIVA Atendiendo a las condiciones pragmáticas en la que tienen lugar los actos de habla y se define mediante funciones manipulativas, ideativas o imaginativas.	Competencia SOCIOLINGÜÍSTICA Similar al concepto de Canale y Swain (Cenoz, 2004: 455)

² Es muy interesante observar cómo los estudiantes demandan información sobre este tipo de competencia, quieren ser competentes socialmente dentro de un acto comunicativo concreto, quieren saber si es de buena educación o puede causar malestar al interlocutor con lo que dicen o se comportan de una manera determinada.

Finalmente encontramos el modelo de competencia de Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995) (ver tabla 3) donde la competencia de lengua está formada por 5 competencias: la **discursiva**, la **lingüística**, la **accional**, la **sociocultural** y la **estratégica**.

Tabla 3

Competencia comunicativa según Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1982)

Competencia en la lengua (Celce-Murcia, Dörnyei y Thurrel (1995))				
DISCURSIVA	LINGÜÍSTICA	ACCIONAL	SOCIOCULTURAL	ESTRATÉGICA
conocimientos para producir enunciados para obtener un texto oral o escrito unificado	Similiar al concepto de Canale y Swain (1980)	Habilidad para transmitir y entender el uso de los actos de habla y sus funciones lingüísticas.	Al igual que el resto de autores que lo llevan incluyendo desde Hymes y se refiere al contexto	Compensaciones para suplir carencias comunicativas.

Al ver todos estos esquemas, observamos que conseguir cierto dominio de la gramática, el léxico y la pronunciación es sólo una parte del aprendizaje de los estudiantes de segundas lenguas, puesto que además deben ser capaces de producir mensajes apropiados al contexto, a la relación con el interlocutor, comunicar en un nivel textual que muchas veces va más allá de la frase y manejar estrategias compensatorias. En palabras de Cenoz:

Actualmente los aprendientes de segundas lenguas y lenguas extranjeras deben aprender a utilizar la lengua en un contexto adecuado, transmitir y comprender intenciones comunicativas, elaborar y comprender textos orales y escritos y disponer de recursos para superar las dificultades de la comunicación. El reto actual consiste en que sean capaces de adquirir estas dimensiones de la competencia en varias lenguas y en relación a sus propias necesidades comunicativas. (Cenoz, 2004, p.462)

Ahora bien, hemos de ser realistas y recordar que no es fácil alcanzar un nivel de competencia similar en todos los componentes. Son elementos que describen el interior de la competencia comunicativa y que los profesores debemos tener en cuenta en el proceso de enseñanza y aprendizaje, pero no describen el grado de competencia que un hablante no nativo debe alcanzar (Cenoz, 2004, p. 457).

Finalmente, mostramos a continuación la tabla utilizada por Vázquez (2000, 17) (ver tabla 4) derivada de la de Canale y Swain y que se adecua bastante bien a los objetivos de nuestro trabajo de investigación, puesto que añade el elemento de **fluidez** como paraguas que recoge las competencias estratégica, discursiva y cultural, es decir, la capacidad de compensar las carencias comunicativas (competencia estratégica), la capacidad de dar coherencia y cohesión al discurso (competencia discursiva) y la capacidad de reforzar el discurso con gestos y otros valores propios de la competencia cultural:

Tabla 4
Competencia comunicativa según Vázquez (2000)

La competencia comunicativa			
Competencia lingüística	Fluidez		
- Dominio léxico	Competencia estratégica	Competencia discursiva	Competencia cultural
- Dominio sintáctico	- Cómo salir del paso	- Producir cadenas de lengua, no palabras	Gestos
- Dominio fonológico	- Titubeos necesarios	- Adaptar mensajes	Mímica
		- Corrección, pero no mucha.	valores
		- Intencionalidad	

De acuerdo con el MCRE

El uso de la lengua que incluye el aprendizaje comprende las acciones que realizan las personas que como individuos y como agentes sociales, desarrollan una serie de **competencias**, tanto **generales** como **competencias comunicativas**, en particular. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones y restricciones, con el fin de realizar **actividades de la lengua** que conllevan procesos para producir y recibir textos relacionados con temas en ámbitos específicos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo tareas que han de realizar. El control que de estas acciones tienen los participantes produce el refuerzo o la modificación de las competencias. (MCRE, 2002, p.9)

Según el MCRE, estas **actividades de la lengua** que llevan a cabo las personas para comunicarse, “suponen el ejercicio de la competencia lingüística comunicativa dentro de un

ámbito específico en forma de comprensión o de expresión” y se relacionan con el concepto de **destreza** lingüística, entendiendo destreza como un **saber hacer** (Domínguez, 2008).

Todas estas aportaciones sobre los componentes de la competencia comunicativa que llegan del campo de la lingüística aplicada tienen que ver con el uso de la lengua. Esta se materializa a través de **cuatro destrezas comunicativas** que dan forma a dos modalidades de uso de la lengua, oral y escrita y a dos habilidades cognitivas, comprensión y expresión. A estas cuatro destrezas habría que añadir una quinta: la interacción, en la que se dan de forma simultánea la expresión y la comprensión oral. Recordemos que *destreza* es la traducción española para el término inglés “*skill*”, “término asociado a teorías *behaviouristas* que concebían el aprendizaje como un proceso de formación de hábitos y en el que era más importante el *saber hacer* que el *saber*” (Domínguez, 2008, p.8).

Nuestro trabajo se centra en una de esas destrezas, de esas realizaciones de la lengua en un acto comunicativo, la expresión oral, ya que el contexto en el que desarrollamos nuestra investigación es la que más preocupa a los aprendientes.

Cómo quede definida la competencia comunicativa y sus destrezas tendrá implicaciones pedagógicas en al menos tres niveles: a) en la formulación de objetivos, b) en la descripción de estrategias de aprendizaje y c) en el diseño de tareas de evaluación, tal como veremos en el capítulo dedicado al diseño de la propuesta didáctica.

3. Expresión Oral y Didáctica de las Lenguas Extranjeras

Como ya hemos señalado, este trabajo se va a centrar en una de las habilidades o destrezas lingüísticas: la expresión oral.

Nunan pone de relieve el lugar relevante que tiene dentro de la comunicación:

Para la mayoría de la gente, manejar el arte de hablar es el aspecto más importante de aprender una segunda lengua y el éxito de manejarla se mide en términos de habilidad para llevar a cabo una conversación en esa lengua ” (Nunan,1991, p.39)³

Por su parte Vázquez aporta otro punto de vista a la definición de la expresión oral, además de añadir un componente esencial como es el de las estrategias:

La destreza oral es un concepto complejo. En la clase de lengua extranjera no enseñamos a hablar (capacidad que se da por sentada) sino que contribuimos a la expresión de ideas, deseos y sentimientos, a diversos niveles de complejidad, en una lengua que domina sólo en parte [...] También implica la adquisición de elementos fónicos y fonéticos [...] Con frecuencia supone adquirir y automatizar hábitos. Hablar en este contexto significa también aplicar estrategias compensatorias cuando faltan los recursos lingüísticos y saber callar cuando las pautas culturales lo imponen. No solo hablamos con el aparato vocal, hablamos con el cuerpo, los ojos, las manos (Vázquez, 2000. p. 4).

Para Pinilla Gómez ”la expresión oral es una de las actividades de comunicación que se pueden desarrollar durante un acto comunicativo y mediante la misma procesamos, transmitimos, intercambiamos y negociamos información con uno o varios interlocutores”. En definitiva, por expresión oral se entiende aquella capacidad comunicativa que produce un discurso oral y que para su producción necesita del léxico, gramática, pronunciación, además de conocimientos socioculturales y pragmáticos (Pinilla Gómez, 2004, p. 879) Mientras que para Teresa Bordón abunda en la idea de que la expresión oral supone “producción de lengua original y propia por parte del candidato orientado a llevar a cabo un acto de habla significativo”. (Bordón, 2004, p. 992)

Moreno Fernández (2002) delimita aún más el campo de la expresión oral a través de una más que adecuada distinción entre **producción y expresión oral**, aunque también reconoce que en la mayoría de manuales y artículos sobre la materia acaban por diluirse las fronteras.

³ Traducción de la autora (Nunan,1991, p.39)

Siguiendo al autor, entendemos **producción oral** como el proceso de creación de significados “por medio de la lengua y los mecanismos psicolingüísticos y sensivomotores” que la hacen posible y **expresión oral** como la faceta lingüística de este proceso y su didáctica (Moreno Fernández, 2002, p.10).

Podríamos resumir entonces que la expresión oral es una actividad productiva compleja propia del lenguaje del ser humano que se realiza para transmitir información, sea con la intención que sea, a uno o varios interlocutores.

Esta destreza, la expresión oral no trabaja de forma aislada, sino que está correlacionada con la expresión escrita y con el resto de destrezas. Por esa razón en nuestro curso “Español a través del cine”, aunque se persigue mejorar la expresión oral, se ha mantenido la atención al principio de integración de destrezas y el desarrollo de todas las demás, puesto que en los actos comunicativos en general y por tanto, en los que participarán nuestros estudiantes, todas están potencialmente involucradas.

Acotamos aún más nuestra investigación y hemos decidido centrarnos en la expresión oral conversacional, puesto que nuestros estudiantes han expresado su preocupación por ella pues se sienten incómodos e inseguros ante una carencia comunicativa. Esto nos lleva a dar mayor énfasis a la creación de actividades que estimulen la interacción como diálogos, entrevistas o cuestionarios en parejas o en grupos, más que textos expositivos o narrativos (aunque también se incluyen en el curso)

3. 1. Características de la expresión oral.

Según se recoge en el Plan Curricular del Instituto Cervantes (1994, p. 95):

Aprender a expresarse oralmente en una lengua extranjera supone poder comunicar a un interlocutor concreto, en un momento determinado, aquello que se piensa, se necesita, etc, de la forma más adecuada posible a las expectativas del interlocutor y de la situación comunicativa.

Brown y Yule (1983) reúnen en dos las funciones principales de la lengua hablada: a) **la transaccional**: de transmisión de información y b) **la interaccional**: para mantener relaciones sociales.

Moreno (2002) añade al mantenimiento de relaciones sociales, “el refuerzo de la identidad social, la transmisión de la información o la búsqueda de la reacción del interlocutor como objetivos de la expresión oral” y señala que a esto es a lo que se tiende en clases de conversación de una L2, a través de prácticas lingüísticas y comunicativas. Por otro lado y ya centrados en los objetivos de la enseñanza de la expresión oral, nos muestra la importancia de la

Relación y consonancia que deben tener los objetivos de enseñanza con el tipo de necesidades lingüísticas y comunicativas que se quieran satisfacer, que a su vez estarán relacionadas con las expectativas de los aprendices[...] Los objetivos en definitiva son conseguir que el hablante exprese lo que quiere, de forma adecuada y que pueda interactuar oralmente cuando lo exija la práctica comunicativa (Moreno, 2002, p. 69)

3. 1. 1. Expresión oral versus expresión escrita.

Brown y Yule (1983) describen la naturaleza del lenguaje hablado contrastándolo con el escrito. Señalan cómo la enseñanza de lenguas se ha centrado en el lenguaje escrito más que en el hablado a lo largo de su historia. Esta enseñanza del lenguaje escrito venía ayudada por listas de un vocabulario previamente seleccionado con el que crear frases, con las que crear párrafos, con los que se iban creando el discurso. Es un lenguaje que está planificado, meditado y orientado a no tener errores. No es así la lengua hablada, que como señala Nunan (1991) es más ligera que una lengua narrativa o en prosa. El lenguaje hablado es más fragmentado, mucho menos planeado, en muchas ocasiones aparecen falsos comienzos o vacilaciones de los interlocutores que además se solapan en sus intervenciones, hay vacíos de información cubiertos

con *ummm...* o *eeeh...* y un contenido que se va creando en el momento del acto de habla sin una preparación previa.

La expresión oral junto con la expresión escrita forman las destrezas productivas del lenguaje. Son modos de comunicación distintos con unos “entornos, **características**, funciones sociales y comunicativas propias, aunque no tenemos que olvidar que ambas usan el mismo sistema lingüístico” (Baralo, 2000, p.10). Son actividades lingüísticas diferentes y complementarias. “En la oral predomina:

- la inmediatez,
- la espontaneidad,
- la retroalimentación instantánea,
- el discurso se va elaborando y modificando en cooperación y de acuerdo a las reacciones de los interlocutores” (Baralo, 2000, p.10)

El lenguaje oral y el escrito “tienen códigos diferentes que participan de características estructurales comunes, en la oralidad por ejemplo debemos contar con elementos como la pronunciación y en la escritura la puntuación o la ortografía” (Martín Peris 1993, en Pinilla, 2004, p. 883)

La lengua oral tiene unas características propias que, aun compartiendo el mismo sistema lingüístico que la lengua escrita, hacen referencia a un código verbal propio. Briz (2008, p. 62) nos presenta algunos **elementos lingüísticos** propios de la lengua oral conversacional:

- Uso de formas deícticas y referencias al momento de la conversación: *¿Y ese quién es?*
Aquí se vive bien...etc

- Uso de pronombres redundantes con valor enfático: *¿Pero **tú** sabes lo que cuesta eso?*
- Repeticiones con valor enfático: ***sí, sí, sí... ya, ya, ya..., vale, vale, vale... etc***
- Abundan las frases incompletas o interrumpidas por intervenciones de otros interlocutores.
- Mayor frecuencia de coordinación o yuxtaposición frente a una escasez de subordinación.
- Menos uso de la voz pasiva que en la lengua escrita.
- Uso frecuente de reformulaciones y repeticiones para facilitar la comprensión,
- Vocabulario más reducido, uso de palabras comodín *–cosa, tema–*, nexos innecesarios *–y bueno...–* abundancia de coloquialismos, uso de expresiones idiomáticas y frases hechas.
- Uso de expresiones imprecisas y cierres enumerativos: ***un montón, un buen rato, y todo eso, y así... etc.***
- Facilidad para cambiar los temas de conversación.
- Apoyo constante de elementos lingüísticos acústicos (acento, ritmo, entonación).

La lengua oral cuenta con unos **elementos paralingüísticos** con los que no cuenta la lengua escrita y que son tan importantes como significativos: los gestos, los movimientos corporales o faciales, situación espacial o distancia entre los interlocutores que matizan aún más el mensaje lingüístico, son capaces de suavizar un imperativo o enfatizar un mensaje de duda, extrañeza, alegría...etc.

Además de los **elementos extralingüísticos** como son el tema del que se habla, la situación comunicativa, quienes son los participantes o qué relación hay entre ellos⁴.

⁴ Todos estos elementos se recogen además en la **teoría de la multimodalidad**, desarrollada por autores como Kress o van Leeuwen y que ha contribuido a comprender cómo varios modos de comunicación (verbal, gráfica, de imágenes, de gestos, música, etc) crean significados. Desarrollaremos más esta teoría y en especial al denominado *New London Group* y su término estrella “*multiliteracies*” en el capítulo 3 dedicado al cine y la educación.

Como señala Vázquez (2000), es fundamental tener en cuenta estas diferencias entre expresión oral y escrita a la hora de diseñar actividades y seleccionar los exponentes lingüísticos adecuados, sugerir un adecuado entrenamiento de estrategias comunicativas para evaluar la producción oral (Vazquez, 2000).

Nos parece relevante añadir además aquí dos características como la inmediatez y la espontaneidad, apuntadas por Baralo y que provocan la imposibilidad de predecir por completo el contenido de la conversación, con ellas surge la ausencia de planificación o la capacidad de ir organizando el discurso en el acto conforme aparecen las intervenciones de los interlocutores. Creemos que esto provoca en nuestros estudiantes temor y bloqueo. **Temor** de aportar información errónea, fuera de contexto o fuera del principio de pertenencia⁵ y por consiguiente no poder participar en el acto comunicativo y **bloqueo** al verse en una situación comunicativa en la que no tienen la habilidad suficiente para manejar tal cantidad de información y de intercambio de datos, y en la que no tienen la capacidad para improvisar su participación sobre la marcha ni de reaccionar acorde.

3. 1. 2. Expresión oral en L1 versus expresión oral en L2.

Son muchos los autores que han observado la adquisición de la L1 de los niños, para explicar el aprendizaje de una L2. Krashen (1981) por ejemplo, estableció dos procesos diferentes: adquisición y aprendizaje. Definió **adquisición** como el aprendizaje de una L2 que se realiza de forma similar a como un niño aprende su L1: por simple contacto directo y definió **aprendizaje** como un proceso que implica un estudio formal de la L2 con un trabajo consciente de los aprendientes, generalmente en un aula, con un profesor, unos ejercicios y unas convenciones formales que lo enmarcan (ver tabla 5. Manchón. 1987, p. 43). No obstante, es

⁵ **Principio de pertenencia:** las aportaciones de los interlocutores están relacionados con el tema de conversación.

frecuente el uso indiscriminado de uno u otro término –adquisición / aprendizaje-. (Martín Martín, 2004, 261)

Tabla 5

Contraste (I) entre procesos de adquisición y de aprendizaje

ADQUISICIÓN	APRENDIZAJE
Contacto con la L2 basado en el contenido del mensaje	Contacto con la L2 basado en la forma del mensaje
Interiorización inconsciente de información	Conocimiento meta lingüístico de la L2
Almacenamiento de información nueva	Almacenamiento de información nueva de L2
Información disponible para uso automático	Información disponible para procesamiento constante
Uso inconsciente y espontáneo de información almacenada	Uso consciente de información a través del monitor

Con todo, a lo largo de la historia se han establecido diferentes teorías para intentar explicar el proceso de aprendizaje de segundas lenguas y su relación con la adquisición de la L1 con vistas a trasponer sus observaciones sobre la didáctica de segundas lenguas. Siguiendo las obras de autores como Richards (2009) y Martín Martín (2004) podemos hacer un recorrido de las mismas por las implicaciones que tienen en la manera de abordar la enseñanza de la expresión oral.

3. 1. 2. 1. El proceso de adquisición de una lengua.

A mediados del siglo XIX algunos especialistas en la enseñanza como C. Marcel, T. Prendergats y F. Gouin consideraron desde distintas perspectivas la adquisición del lenguaje por parte del niño como modelo del que aprender y poder adaptarlo de alguna forma a la enseñanza

de segundas lenguas. No afirmaban que se aprendiera de igual forma la L1 y la L2, pero tomaban de referencia ese primer contacto del niño con una lengua “nueva” observando los elementos y reacciones que acompañan a este aprendizaje. Prendergats llama la atención sobre el contexto y las rutinas que rodean a esta adquisición y Gouin además del contexto, añade el uso de las acciones y los gestos que se usan en este proceso. Ambos autores ven en estos elementos auténticos reforzadores del significado y componentes esenciales en la adquisición de la lengua de los niños (Richards, 2009).

A lo largo del siglo XX se suceden teorías cognitivas, conductistas o generativistas que intentan explicar el origen del lenguaje, cómo se procesa, cómo se almacena, cómo se aprenden otras lenguas... etc.

Para Piaget (1926) el pensamiento es anterior al lenguaje. Famoso por su teoría **constructivista** del desarrollo de la inteligencia, coloca al contexto en un lugar relevante en la evolución y desarrollo del lenguaje infantil. Para Piaget, el lenguaje infantil se caracteriza por su egocentrismo, “incapaz de ponerse en el lugar del otro, pero a medida que va madurando, su lenguaje se socializa y el contexto adquiere una notable importancia que le ayudará a evolucionar de lo individual a lo social” (Martín, 2004, p. 262).

Para Vygotsky, enmarcado en la escuela del **cognitivismo**, el pensamiento no es previo al lenguaje, sino que convergen y cooperan y ambos conceptos no entienden el aprendizaje desde el primer estadio si no hay socialización.

Lenneberg (1975) también seguidor de las teorías **cognitivistas**, considera que el lenguaje es el producto de la maduración de los procesos cognitivos, es decir, el ser humano no nace

dotado para hablar sino que las capacidades cognitivas con las que está dotado evolucionan y le permiten adquirir el lenguaje.

Skinner (1957) dentro de la escuela del **conductismo**, basa el aprendizaje en el estímulo-respuesta-refuerzo. Es decir las repeticiones de acciones que se aprenden por imitación, crean hábitos, como cuando el bebé gesticula o hace ruidos cuando tiene hambre, los padres interpretan este mensaje, reaccionan y le alimentan. El niño ha conseguido su comida. Si a una acción le suceden consecuencias positivas, estamos reforzando la acción, si hay consecuencias negativas, hay una probabilidad bastante alta de que la acción no se repita. “El aprendizaje no es sino la formación de hábitos que se aprenden por imitación siguiendo la secuencia señalada” (Martín, 2004, p. 263).

Chomsky (1959) no ve en el conductismo elementos suficientes que describan por igual la adquisición de las diferentes lenguas por parte de sus correspondientes hablantes nativos, Chomsky y sus teorías **generativistas** presentan su concepción del origen de la adquisición de una L1: Los niños no aprenden a hablar por imitación:

El ser humano está dotado genéticamente de un mecanismo de adquisición del lenguaje que tiene la capacidad de procesar el pensamiento en general y que permite que todos los niños, adquieran la lengua que adquieran, pasen por las mismas etapas en el desarrollo de su capacidad lingüística. Esos mecanismos disponen de una Gramática Universal (GU) que se rigen por unos principios que permiten el procesamiento de cualquier lengua natural mediante la fijación de parámetros concretos para cada lengua y que se establecen gracias a la exposición a la lengua –input- que activa el dispositivo. (Martín 2004, p. 263)

Halliday (1975) seguidor de las teorías cognitivistas, como el resto de autores de esta corriente, resalta los factores sociolingüísticos determinantes en la adquisición del lenguaje y explica además cómo el niño desarrolla el lenguaje paulatinamente y de forma progresiva en las sucesivas fases del crecimiento (Martín 2004, p. 264) al observar la forma de comunicación e interacción desde el nacimiento de un niño hasta su edad escolar, llega a establecer las funciones

básicas comunicativas, la interpersonal y la intrapersonal, a la que luego añadirá una función textual o discursiva.

Entonces ¿Se aprende la L2 como se adquiere la L1? Hagamos una comparativa (ver tabla 6. Martín, 2004) entre algunos aspectos en los que claramente difieren⁶:

Tabla 6.

Contraste (II) entre adquisición de L1 y aprendizaje de L2 (Martín, 2004)

Adquisición L1	Aprendizaje L2
RESULTADO: En condiciones normales, la adquisición del niño tiene un éxito total y hay una tendencia a tener un desarrollo y evolución similar en cualquier lengua: “los dos primeros años utilizan en un primer estadio la sonrisa y el llanto para comunicarse, después está la etapa del balbuceo y el laleo [...] a partir de los dos años, el niño dispone del sistema vocálico [...]”(Martín, 2004, p. 266)	RESULTADO: El éxito total de un adulto se reduce a una minoría. Amplia casuística en cuanto a velocidad en el aprendizaje y en los resultados finales, con numerosos casos de fosilización en la que el aprendizaje se suspende en ocasiones lejos de la meta.
CONTENIDO: En los primeros años, el vocabulario, los temas, las estructuras adquiridas y la comunicación del niño es muy limitada, se restringe a su entorno más cercano y al aquí y ahora.	CONTENIDO: Pueden implicar ideas más complejas, incluso cuando aún no tiene los recursos adecuados en la L2 pues de lo que se trata es de satisfacer sus necesidades de comunicación.
ERRORES: El niño se comunica sin miedo al error, sin el sentimiento de ponerse en evidencia si se equivoca, está completamente desinhibido.	ERRORES: La personalidad o el entorno pueden condicionar la participación del adulto que teme ser juzgado a ponerse en ridículo si comete errores.
INSTRUCCIÓN FORMAL: No es necesaria para alcanzar el nivel de hablante nativo.	INSTRUCCIÓN FORMAL: Necesita de instrucción formal, normalmente no es capaz de desarrollar la L2 con la simple llegada de <i>input</i> .
OBJETIVOS: La meta del niño esta predeterminado por su facultad de hablar.	OBJETIVOS: Los objetivos del adulto varían acorde a sus necesidades: escribir cartas comerciales, ser intérprete, traducir textos... etc.

⁶ Recordamos que no estamos hablando de bilingüismo, sino de enseñanza de español como lengua extranjera a adultos, sin embargo creemos relevante exponer cómo algunos autores han tratado de encontrar cierto paralelismo entre la adquisición de una L1 y el aprendizaje de una L2

Como acabamos de ver, el aprendizaje de una L2 por parte de un adulto presenta diferencias claras con la adquisición de una L1 por parte de un niño. En la medida en que son edades cognitivas que no se pueden comparar, los procesos de adquisición del lenguaje tampoco pueden compararse. En nuestro caso, al trabajar con adultos, debemos observar aspectos psicosociales relativos a la edad adulta y a las estrategias que utiliza el adulto de unas determinadas características, por ejemplo, hablante o no de varias lenguas (cf. García Parejo 2004, Ambadiang, 2009)

3. 1. 2. 2. Factores que afectan al aprendizaje de segundas lenguas.

Se ha observado que no todos los estudiantes de una segunda lengua aprenden al mismo ritmo, ni obtienen resultados similares aun estando bajo circunstancias similares de aprendizaje. Martín Martín (2004) expone la dificultad de medir esos factores que intervienen y que afectan al aprendizaje, puesto que están relacionados con procesos que se desarrollan en el cerebro y por tanto opacos por el momento a la observación. Ellis (1994) -como nos explica Martín Martín (2004, p. 270)- reúne en tres bloques esos factores que afectan al ritmo de aprendizaje de segundas lenguas y al grado de perfección del estudiante: **(i)**. Factores externos o sociales. **(ii)**. Conocimiento previo. **(iii)**. Factores individuales del aprendiz.

(i) Los factores externos y sociales hacen referencia a la relación entre el aprendiz y el tipo de exposición a la L2. Los dos factores externos más importantes son el **contexto** y la **situación** y son unos de los principales responsables de la disparidad en el proceso y resultado de aprendizaje de una segunda lengua. Según Ellis, se entiende por contexto el entorno social

lingüístico en el que se desenvuelve el estudiante y situación como el entorno socioeducativo.

Además hablamos de **contexto** natural cuando el aprendiente se encuentra en completa inmersión en una sociedad con una L1 diferente a la del estudiante. La misma lengua L1 para esa comunidad, es L2 para el estudiante. En este contexto esa L2 sería segunda lengua (SL) *entendiendo segunda lengua como no materna*. Frente a este contexto está el de lengua extranjera (LE) que es la lengua que se aprende en el aula, pero no es la que maneja la sociedad en la que se aprende. (L2) engloba SL⁷ y LE.

Además del contexto, la **situación** afecta al proceso de aprendizaje. Se trata de las circunstancias en las que se da este proceso y es muy variada, por mencionar algunos:

- i. Enseñanza reglada / Enseñanza no reglada.
- ii. Opcional / Obligatoria.
- iii. Edad infantil / Edad adulta.
- iv. Curricular / Extracurricular.
- v. Profesor nativo / Profesor no nativo.
- vi. Número de alumnos.
- vii. Presencial / A distancia.
- viii. Materiales y recursos disponibles.
- ix. Número de horas.
- x. El *input* que recibe tanto visual como auditivo y tanto cuantitativo como cualitativo.

⁷ El contexto de aula en el que se desarrolla este trabajo es de LE en contextos formales. Los estudiantes con lengua materna cantonesa estudian español dentro de su propia comunidad, de su propio país. Sin embargo tendemos a usar en este trabajo SEGUNDAS LENGUAS como término que hace referencia a la lengua que se aprende después de la materna sin atender al contexto.

(ii) Ellis incluye en este punto el concepto de **conocimiento previo**⁸ y la **transferencia** de L1 a L2. La *Teoría de la Procesabilidad* de Pienemann (1998) hace referencia al traspaso de conocimientos de la L1 a la L2.

- i. Transferencia que tiene consecuencias positivas porque pueden *facilitar*, especialmente en lenguas próximas, el aprendizaje en un primer estadio, pero que puede volverse en su contra si nos conformamos con un nivel bajo de comunicación al no salir de la zona de confort que nos dan los paralelismos entre L1 y L2.
- ii. La transferencia también puede provocar que el aprendiente *evite* todos aquellos fenómenos lingüísticos de la L2 que no tienen correspondencia con la L1.
- iii. O también se puede llegar a *abusar* de aquellos recursos que el aprendiente tiene seguros y aprendidos.

La transferencia es difícil de cuantificar, no hay estudios suficientes que expliquen cuánto y cómo afecta, sólo observamos que está presente en el proceso de aprendizaje, que no es ni homogénea –que afecte a todos de la misma forma- ni lineal o progresiva.

(iii) En relación a los **factores individuales o internos** incluye elementos como:

- a) La **edad**. Los estudios de Krashen, y Scarella y Long (1979) ofrecen conclusiones que siguen siendo válidas sobre los efectos de la edad en el aprendizaje de segundas lenguas:
 - i. Los adultos avanzan más rápido que los niños en los primeros estadios del aprendizaje.

⁸ Los conocimientos previos del individuo hacen referencia a conocimientos de la lengua materna, conocimientos lingüísticos en general y conocimiento del mundo.

- ii. Entre los niños, los de 8-12 años, avanzan también más rápido en los primeros estadios que los menores.
 - iii. A largo plazo los niños pequeños pueden alcanzar un nivel superior que los otros grupos.
- b. La **aptitud**, o la capacidad de codificación fonética, gramatical y memoria.
- c. La **inteligencia**.
- d. La **personalidad** si el aprendiente es:
 - i. introvertido o extrovertido,
 - ii. se atreve a correr riesgos o es más conservador,
 - iii. si depende más del contexto o es más analítico.
- e. Otros factores como el **sexo**, o las **creencias sobre el aprendizaje** de segundas lenguas que el aprendiente trae, es tan variado que es difícil de cuantificar cómo y cuánto afecta al ritmo, así como al resultado del aprendizaje.

3. 2. El diseño de actividades para la enseñanza de la expresión oral.

3. 2. 1. Criterios para el diseño de tareas.

A la luz de lo expuesto a lo largo del capítulo, se pueden derivar varias conclusiones recogidas en Vazquez (2000, p.102). Si bien las actividades o tareas que usamos para entrenar la destreza oral son variadas, es importante que todas tengan en cuenta la comunicación, es decir, pensar en la lengua como objeto de comunicación, buscar la autonomía de la persona que aprende, dar importancia a los intereses personales de los estudiantes y desarrollar la capacidad estratégica.

Otras indicaciones de la autora son las siguientes:

- Graduar la dificultad teniendo como objetivo final la autonomía del estudiante. Los ejercicios que se creen para esta tarea deben seguir una progresión gramatical, esto es, ir desde los ejercicios más controlados hasta llegar a niveles de creatividad y espontaneidad.
- Graduar el andamiaje, buscando la meta de la autonomía del aprendiente. Los ejercicios de simulación y juegos de roles deben ir evolucionando, van adquiriendo autenticidad, se van volviendo más reales.
- Desarrollar la fluidez, teniendo en cuenta cinco elementos en las actividades diseñadas para este propósito:
 - Los **modelos de habla** que se utilizan. Estos modelos deben estar justificados y meditados antes de exponerlos a nuestro grupo de aprendientes. En nuestro caso, los actos de habla modelo parten de los diálogos y textos de las películas seleccionadas, que los consideramos reproducciones auténticas, muy cercanas a las reales y que se convierten en ejemplos de lengua para nuestros estudiantes.
 - El desarrollo de la **competencia receptiva**. Como hemos visto, la expresión oral no trabaja sola, debemos desarrollar a la par el resto de destrezas, especialmente la receptora que complementa a la productora. De nuevo el cine cumple un papel fundamental como expositor de actos de habla con los que nuestros estudiantes entrenan su comprensión auditiva. La competencia receptiva parte de las películas, pero también de estar expuestos a escuchar a otros compañeros que han sido a su vez expuestos a la misma cinta y por ello todos cuentan con cierta preparación para la recepción. Todos hablarán de los mismos temas, o de los mismos personajes, aunque cada uno aportará sus ideas, sus comentarios y es ahí

donde vuelve a surgir la espontaneidad, la improvisación y con ello la complicación, pero el hecho de compartir un mismo material (audiovisual) del que se nutren, hace que no partan de cero en muchas actividades receptivas. El cine ha creado la base de material, incluso antes de comenzar la producción oral.

- El **rol de la persona que enseña** ha de ir dando protagonismo a los principales personajes del proceso de aprendizaje, los estudiantes. Si ellos son los que deben mejorar la expresión oral, el profesor debe favorecer esto, estimulando el intercambio entre los estudiantes y no siendo él el centro de la clase.
- La **utilización o no** de la **lengua nativa**, acorde con el nivel de los estudiantes, sus necesidades, el contexto lingüístico... etc.
- **Fomentar el trabajo en grupo**, determinante para desarrollar en el aprendiente todas sus destrezas en diferentes contextos (aunque sean simulados) y con distintos potenciales interlocutores (Vázquez, 2000, p. 103)

Vázquez señala cómo el aula de lenguas ha ido modificando paulatinamente su metodología, en la que aunque aún no se haya olvidado aquella más estructural, más orientada a la gramática y a la corrección lingüística, se han ido incorporando materiales con enfoques más comunicativos y recuerda que la tendencia sigue siendo la de combinar ejercicios comunicativos, ejercicios por tareas, proyectos... etc. en definitiva aquellos que promueven el uso de la lengua, con los que quieren afianzar los conocimientos lingüísticos. Surge una tipología de ejercicios cuyo objetivo es crear “una atmósfera y un contexto donde se pueda practicar la lengua con un grado de autenticidad cercano a la realidad. Se trata de comunicarse para aprender y aprender para comunicarse” (Vázquez, 2000, p. 53).

Para que un ejercicio de expresión oral resulte realmente comunicativo:

- Debe crear **interacción**: deben participar al menos 2 personas,
- Debe quedar **clara la dinámica del ejercicio**, quien habla con quién, para qué,
- Debe haber un **vacío de información** (o de opinión), se espera una respuesta que no se conoce de antemano y
- Debemos recordar que **no hay una única respuesta** (Vázquez, 2000 p. 54).

Los ejercicios deben ofrecer además (i) Una **progresión** desde lo más simple a lo más complejo, donde el andamiaje debe ir desapareciendo paulatinamente, (ii) cierto **equilibrio** para que al trabajar con esas tareas el estudiante pueda aprender algo sin ser demasiado fácil para él y que sienta que ya lo sabe y que no está aprendiendo nada, pero tampoco demasiado difícil donde sienta que es incapaz de aprender algo.

Según Neuner (en Vázquez, 2000), son tres las fases que pueden llevarnos a una buena progresión:

- **Reproducción**: Es la etapa menos creativa y menos auténtica del aprendizaje. Son ejercicios regularmente poco complejos con abundante material de apoyo en los que hay que completar frases, sustituir palabras, escribir las formas adecuadas... etc. Todo se reduce a combinar lo que se sabe con lo que se quiere decir.
- **Reproducción-producción**, ejercicios en los que va desapareciendo el material de apoyo y se pide algo de creatividad por parte del estudiante.
- **Producción**. La fase más creativa, aunque no llega a ser libre completamente, pues dentro de este enfoque comunicativo y dentro del aula siguen teniendo cierta naturaleza de simulación. Es una fase de recolección de lo aprendido, en la que los apoyos van

desapareciendo, son ejercicios menos estructurados con variedad de respuestas potenciales. La progresión en esta fase puede ser construida a través de cuatro etapas, que según Neuf Munkel y Roland las marcan (a) Las actividades que preparan a hablar. (b) Las actividades que construyen el habla. (c) Las actividades que estructuran el habla. (d) Las actividades que simulan la comunicación (Velázquez, 2000, p.73)

Cada una de ellas representa una etapa en el proceso de aprendizaje, siguiendo **el principio de progresión.**

La progresión a la que pretendemos llegar está basada en el comportamiento lingüístico que esperamos de la clase y ese comportamiento –dentro del enfoque comunicativo- se va desarrollando a partir de lo que podría llamarse “pseudo comunicación” para llegar a formas más reales de intercambios. La presencia o ausencia de los apoyos didácticos que brindamos a los estudiantes es lo que caracteriza cada fase (Vázquez, 2000, p. 66)

3. 2. 2. Actividades orales y recursos.

Además de la organización de los contenidos y las fases, Vázquez aborda el tema de los recursos y propone los conceptos de impulsos visuales, auditivos y temáticos, conceptos que encontramos fundamentales para vincular nuestra herramienta base, el cine.

Impulsos visuales: En enseñanza es habitual el uso de imágenes en formato papel, video, foto, diapositivas... etc. Las usamos en el aula de lenguas extranjeras para presentar un tema, dar ideas, provocar reacciones o despertar sentimientos que a su vez arranquen opiniones, ideas, comentarios, descripciones, análisis o argumentaciones. Es importante hacer un uso comunicativo de las imágenes, es decir, que toda posible reacción a ellas pueda ser canalizada a través de actividades comunicativas, puesto que estamos trabajando la expresión oral. El primer impulso, en nuestro caso, surge de imágenes en movimiento con la multiplicidad de mensajes que ello trae.

Impulsos auditivos: Es indudable la relación entre comprensión y expresión oral.

Creamos impulsos auditivos a través de la exposición a modelos de lengua por parte del estudiante, ya sea por el profesor, por los materiales que trabajemos en clase o a través de la interacción entre estudiantes. La multiplicidad de mensajes a la que acabamos de hacer referencia son los visuales y los auditivos entre otros (culturales por ejemplo).

Impulsos temáticos: El enfoque comunicativo incluye los intereses y necesidades del alumno como un elemento más en el proceso de aprendizaje de lenguas extranjeras. Si nuestro objetivo es ejercitar la expresión oral, necesitamos estudiantes activos, para activarles debemos motivarles y para mantener su motivación despierta debemos atender a sus intereses y necesidades. En el abanico temático que ofrecemos en el aula, y que constatamos que les interesan, aparecen los contrastes culturales y la cultura en sí: lugares y personajes relevantes, hechos históricos importantes, gastronomía, fiestas y celebraciones, música, cine o temas universales como el amor, la amistad, la familia, la educación... etc.

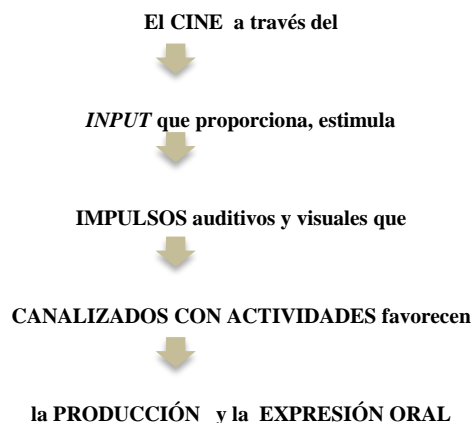
El cine aúna todos estos impulsos y hacemos uso de ellos en el aula para:

- Para que surjan conocimientos previos, se activen los nuevos y los pongan todos en uso,
- Para que reconozcan experiencias propias o les empiecen a resultar familiares las ajenas y
- Para que aflore en general su conocimiento del mundo.

Todos estos impulsos son útiles para comprender los textos con los que trabajamos.

Textos que parten de las películas seleccionadas. Estos impulsos son la base del *input*, puesto que accionan la producción y expresión oral a la que daremos forma a través de actividades adecuadas. El cine y los textos audiovisuales en definitiva, “muestran una densidad de

significado y complejidad retórica, fruto de su configuración textual, son textos que transmiten información al menos en dos canales: el auditivo y el visual, codificados a través de diferentes sistemas de significación” (Valera, 2001, p. 77) El cine, activa los impulsos visuales, auditivos y temáticos y se convierte en una herramienta motora muy potente para activar la producción oral. Este proceso lo podríamos resumir con este esquema:



3. 3. Evaluación de la expresión oral.

La evaluación forma parte del proceso de enseñanza y aprendizaje de lengua extranjeras. El Instituto Cervantes en su *Diccionario de Términos* define a la evaluación como: “Acción educativa que implica recoger información para juzgarla y en consecuencia tomar una decisión”.

El Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas explica la amplitud del concepto de evaluación como la acción que trata de medir o valorar varios frentes dentro del proceso de aprendizaje de una lengua, desde la satisfacción con los materiales o la eficacia de los métodos, a la valoración del dominio. El MCER centra la evaluación en la *valoración del grado del dominio lingüístico que tiene un usuario*⁹.

⁹Ver MCER, Marco Común Europeo de Referencia de Lenguas,(p.174 y siguientes).

Según teresa Bardón (2004, p. 983) “Evaluar consiste en recoger información relevante de forma sistemática para obtener datos que permitan valorar algo –el objeto de evaluación- de manera acertada y a partir de ahí tomar decisiones”. La misma autora señala que la evaluación:

- **Proporciona información** acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje,
- Ayuda a **clarificar los objetivos** del mismo a alumnos y profesores.
- Los datos obtenidos de la evaluación son útiles para **analizar la interlingua y los errores** que cometen los aprendices de segundas lenguas[...].
- Además la evaluación es la única manera rentable y práctica de averiguar la competencia que poseen los aprendices involucrados en su adquisición para el uso de la lengua.

Para Raquel Pinilla (2004, p. 894): “La evaluación no es sólo el final de un proceso, es el sistema para medir y cuantificar el nivel de conocimientos y habilidades alcanzados, sino que constituye otra herramienta más, otro medio al servicio de la formación del alumno y que nos aporta datos de carácter cualitativo en relación con su proceso de aprendizaje y la adecuación a los objetivos previstos para cada nivel”. En el mismo sentido se manifiesta Spolsky, B (2000, p. 132) cuando señala que “Las pruebas de lengua implican la medida del conocimiento del sujeto y su dominio en el uso de una lengua”.

En nuestro caso, la evolución de la expresión oral va a servir para saber el progreso que van teniendo los estudiantes a lo largo del curso. Es una información que nos ayuda a tomar decisiones sobre la planificación y diseño del mismo, para saber si hay que reajustar tareas para conseguir nuestros objetivos. También necesitamos saber el estado de aprendizaje de los estudiantes al final del curso y si los objetivos propuestos han quedado satisfechos. Es decir, a lo

largo del curso existe una **evaluación sumativa**, y una **evaluación formativa** definidas a partir de los criterios que explicamos en los apartados siguientes.

3. 3. 1. Características de la evaluación.

Como señala Bordón (2004), la evaluación es un instrumento que precisa ser efectivo. Tres requisitos determinan esa efectividad: **validez**, **fiabilidad** y **viabilidad**. Los dos primeros están ligados a la evaluación en sí misma, el último depende de los factores formales y contextuales.

Hablamos de **validez** cuando una prueba es capaz de **extraer** información del candidato y no está sesgada por factores externos. En el caso de la expresión oral, una prueba se considera “válida cuando proporciona una muestra de habla que refleja la capacidad del aprendiz para producir la lengua correcta y adaptada al nivel. Debe ser una prueba que le suponga al candidato el uso de la lengua en una tarea de examen que corresponda a una tarea de uso efectivo de la lengua” (Bordón, 2004, p. 984).

Cuando hablamos de **fiabilidad**, hablamos de **consistencia** en los resultados. Si las pruebas que se elaboran tienen preguntas cerradas y si están bien diseñadas, proporcionan respuestas estables y se pueden evaluar de forma más objetiva. Sin embargo cuando elaboramos pruebas con preguntas abiertas, la variedad de resultados complica la objetividad, se hace necesario o bien un segundo evaluador con la intención de contrastar los resultados obtenidos en las pruebas y siempre con unos criterios de evaluación que se han descrito previamente al

examen, o bien se hace uso de unos criterios bien delimitados que faciliten las pautas para evaluar de la forma más objetiva posible (sin un segundo evaluador).

La **viabilidad** es la posibilidad de que el candidato pueda llevar a cabo la prueba: que no sean tareas desconcertantes para él, que las instrucciones sean claras, que se le dé al candidato un tiempo para la resolución acorde con el nivel y las tareas asignadas. Dentro de este requisito se encuentra la logística: el contar con un lugar adecuado, disponibilidad de materiales y recursos precisos.

3. 3. 2. Escalas para la evaluación de la expresión oral.

Según Fulcher (2003) el primer test oral del que se tiene constancia en el siglo pasado, se hizo en los Estados Unidos en los años 20 como consecuencia de la legislación sobre inmigración. También debemos mirar a Estados Unidos para encontrar una de las escalas de evaluación más influyentes, las del FSI (*Foreign Service Institute*) de la que proceden muchos tests y así como del ACTFL (*American Council of The Teaching Foreign Languages*) para entender las causas de que las escalas de evaluación tengan el tipo de progresión aparentemente lineal que muestran, deudoras de las escalas lineales que se desarrollaron para el ejército en los años 50. A partir de entonces ha habido y hay una gran evolución, progreso y estudio sobre la evaluación y en la que siguen apareciendo factores controvertidos (Martínez Batzán, 2008, p. 55-56).

3. 3. 2. 1. Escalas para la evaluación de la expresión oral.

Uno de los intentos de resolver estas dificultades de evaluación, se refleja en el Marco Común Europeo de Referencia para el Aprendizaje, la Enseñanza y la Evaluación de Lenguas (2002). Uno de los objetivos del Marco es buscar homogeneizar criterios de evaluación de diferentes lenguas en diferentes ámbitos. También describe los niveles de dominio lingüístico, para lo que se han desarrollado:

- a) Un esquema descriptivo y
- b) Unos niveles comunes de referencia.

56 escalas ubican seis niveles de conocimiento de lengua, describen los usos de la lengua y pretenden ser la base para definir la prueba. El propio Marco aunque orienta en cuanto a contenidos de pruebas por niveles de dominio lingüístico, no es un test, ni especifica cómo hacer una prueba oral, ni explica protocolos de entrevista. Aun así su sistema orientativo de escalas¹⁰ y descriptores¹¹ son una referencia para desarrollar rúbricas¹² adaptadas a las necesidades del contexto educativo. A modo de ejemplo reproducimos en la tabla siguiente (ver tabla 7) la escala con los niveles que especifica el Marco Común Europeo de Referencia B1 y A2, por ser estos los niveles de los estudiantes de nuestro curso “Español a través del cine”:

¹⁰ ESCALAS. Conjunto de descriptores. *Escala holística* tiene en cuenta la actuación general del candidato. *Escala analítica* se fija en los diferentes aspectos de la actuación del candidato por separado.

¹¹ DESCRIPTORES: *Afirmaciones referidas a la actuación del candidato y valoradas con número, letra u otra etiqueta – Diccionario clave de términos ELE del Instituto Cervantes-* . Proporcionan un banco de criterios dentro del proceso del aprendizaje y dominio de lenguas y pueden ser utilizados con flexibilidad para el desarrollo de la evaluación.

¹² RÚBRICA: Entendemos por rúbricas a la herramienta de evaluación que recoge los criterios relacionados con los objetivos del aprendizaje.

Tabla 7

Aspectos cualitativos del uso de la lengua hablada. Escala que describe distintos aspectos de la competencia lingüística comunicativa según el Marco Común de Referencia Europeo.

	ALCANCE	CORRECCIÓN	FLUIDEZ	INTERACCIÓN	COHERENCIA
B1	Tiene un repertorio lingüístico lo bastante amplio como para desenvolverse y un vocabulario adecuado para expresarse, aunque dubitativamente y con circunloquios, sobre temas tales como su familia, sus aficiones e intereses, su trabajo, sus viajes y acontecimientos actuales	Utiliza con razonable corrección un repertorio de fórmulas y estructuras de uso habitual y asociadas a situaciones predecibles	Puede continuar hablando de forma comprensible, aunque sean evidentes sus pausas para realizar una planificación gramatical y léxica y una corrección, sobre todo en largos períodos de expresión libre.	Es capaz de iniciar, mantener y terminar conversaciones sencillas cara a cara sobre temas cotidianos de interés personal. Puede repetir parte de lo que alguien ha dicho para confirmar la comprensión mutua	Es capaz de enlazar una serie de elementos breves, diferenciados y sencillos para formar una secuencia lineal de ideas relacionadas
A2	Utiliza estructuras compuestas por oraciones básicas con expresiones, grupos de unas pocas palabras y fórmulas memorizadas con el fin de comunicar una información limitada en situaciones sencillas y cotidianas	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, pero todavía comete, sistemáticamente, errores básicos	Se hace entender con expresiones muy breves, aunque resultan muy evidentes las pausas, las dudas iniciales y la reformulación	Sabe contestar preguntas y responder a afirmaciones sencillas. Sabe indicar cuándo comprende una conversación, pero apenas comprende lo suficiente como para mantener una conversación por decisión propia	Es capaz de enlazar grupos de palabras con conectores sencillos tales como “y”, “pero” y “porque”

Esta escala nos ayuda a ubicar el dominio lingüístico en cuanto a expresión oral de nuestros estudiantes.

A modo de ejemplo también, mostramos la escala siguiente (ver tabla 8) que es la utilizada por los examinadores del examen DELE en el Instituto Cervantes en la fase de expresión e interacción oral. Esta escala y sus descriptores ayudan en la tarea de ser objetivo cuando se trata de hacer un juicio, dar una puntuación numérica concreta y ser lo más objetivo posible al acto de habla que el candidato acaba de hacer:

Tabla 8

Escala analítica de expresión e interacción oral, de los exámenes del DELE (A2) del Instituto Cervantes

ESCALA ANALÍTICA. EXPRESIÓN E INTERACCIÓN ORALES DELE A2				
	PRONUNCIACIÓN	CORRECCIÓN	ALCANCE	COHERENCIA
3	Su pronunciación y articulación son claras y comprensibles. No obstante, a veces puede resultar evidente su acento extranjero y puede cometer errores esporádicos.	Muestra un control razonable de un repertorio de estructuras simples (tiempos de indicativo, posesivos, verbo gustar, perífrasis básicas), lo que le permite construir oraciones sencillas. Es posible que aún cometa errores, pero no interfieren en la transmisión de la idea general.	Su repertorio lingüístico le permite intercambiar información personal y de su entorno más cercano sin mucho esfuerzo, y desenvolverse en situaciones cotidianas con suficiente eficacia y precisión. Comete errores e imprecisiones cuando arriesga con temas menos previsibles.	Produce un discurso bastante continuo y utiliza conectores habituales ("además", "por eso", "entonces"). Es capaz de mantener una conversación sobre temas cotidianos de interés personal, aunque pueda mostrar alguna duda o precisar de alguna reformulación del interlocutor.
2	Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles. Tiene acento extranjero y comete errores ocasionales que provocan que la comprensión requiera cierto esfuerzo.	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, aunque todavía comete errores básicos de forma sistemática como, por ejemplo, confusión de tiempos verbales, faltas de concordancia, vacilaciones o malentendidos por influencia de otras lenguas. Sin embargo, los errores no impiden la comprensión de lo que pretende decir.	Su repertorio lingüístico le permite transmitir información limitada sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas o cotidianas (necesidades básicas, transacciones comunes), aunque tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras.	Se expresa con enunciados breves que enlaza con conectores sencillos ("y", "pero", "porque"). Logra transmitir la información, aunque se produzcan pausas, vacilaciones y falsos comienzos. Sabe responder a las preguntas de su interlocutor e indicar cuando comprende, pero tiene dificultades para llevar la iniciativa en una conversación.
1	Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. La comprensión requiere cierto esfuerzo para interlocutores no habituados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico.	Muestra control insuficiente de las estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones breves y básicas, por ejemplo: errores en el uso del presente y en la concordancia sujeto-verbo, y uso de infinitivos en lugar de verbos flexionados. Los numerosos errores hacen que la comunicación sea muy difícil.	Su repertorio lingüístico se limita a un grupo muy reducido de palabras o exponentes memorizados: datos personales y asuntos de necesidad inmediata. Las imprecisiones léxicas y las interferencias de otras lenguas le impiden alcanzar el objetivo comunicativo.	Su discurso es confuso, se limita a enunciados aislados, sin elementos de enlace o solo con la conjunción "y". Precisa de las repeticiones y reformulaciones del interlocutor y sus respuestas a veces no corresponden a las preguntas.
0	Su pronunciación y articulación son prácticamente incomprensibles	Silencio, palabras sueltas y expresiones aisladas o numerosos errores e interferencias de otras lenguas que hacen el discurso incomprensible.	Silencio o repertorio compuesto por alguna palabra aislada. Numerosos errores o palabras de otras lenguas.	Silencio completo o conversación basada totalmente en la repetición y la reformulación. Discurso confuso e incomprensible.

Este tipo de escalas nos ayudan a confeccionar nuestra propia rúbrica (o escala) adaptándolas a los contenidos y objetivos de nuestro curso de cine. Como ejemplo de estas adaptaciones, reproducimos una vista parcial de la rúbrica que creamos para el debate / tertulia, la tarea final del curso (ver figura 2) (más información en el capítulo 6 o ver ANEXO 11):

DEBATE		NOMBRE:	NOTA:	/ 100
PRONUN. Articula. Pronunc. Entonac. 1	Pronunciación y articulación claras y comprensibles. No obstante a veces puede resultar evidente su acento extranjero y puede cometer errores esporádicos	3+	3.	3-
	Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles. Tiene acento extranjero y comete errores ocasionales que provocan que la comprensión requiera cierto esfuerzo	2+	2.	2-
	Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. La comprensión requiere cierto esfuerzo para interlocutores no habituados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico	1+	1.	1-
	Su pronunciación y articulación son prácticamente incomprensibles	0		
CORREC. Gramat. 2	Muestra un control razonable de un repertorio de estructuras simples (tiempos de indicativo, posesivos, verbo gustar, perífrasis básicas), lo que le permite construir oraciones sencillas. Es posible que aún cometa errores, pero no interfieren en la transmisión de la idea general.	3+	3.	3-
	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, aunque todavía comete errores básicos de forma sistemática como, por ejemplo, confusión de tiempos verbales, faltas de concordancia, vacilaciones o malentendidos por influencia de otras lenguas. Sin embargo, los errores no impiden la comprensión de lo que pretende decir.	2+	2.	2-
	Muestra control insuficiente de las estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones breves y básicas, por ejemplo: errores en el uso del presente y en la concordancia sujeto-verbo, y uso de infinitivos en lugar de verbos flexionados. Los numerosos errores hacen que la comunicación sea muy difícil.	1+	1.	1-
	Silencio, palabras sueltas y expresiones aisladas o numerosos errores e interferencias de otras lenguas que hacen el discurso incomprensible.	0		
ALCANCE. Léxico. 3	Su repertorio lingüístico le permite intercambiar información personal y de su entorno más cercano sin mucho esfuerzo, y desenvolverse en situaciones cotidianas con suficiente eficacia y precisión. Comete errores e imprecisiones cuando arriesga con temas menos previsibles.	3+	3.	3-
	Su repertorio lingüístico le permite transmitir información limitada sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas o cotidianas (necesidades básicas, transacciones comunes), aunque tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras.	2+	2.	2-
	Su repertorio lingüístico se limita a un grupo muy reducido de palabras o exponentes memorizados: datos personales y asuntos de necesidad inmediata. Las imprecisiones léxicas y las interferencias de otras lenguas le impiden alcanzar el objetivo comunicativo.	1+	1.	1-
	Silencio o repertorio compuesto por alguna palabra aislada. Numerosos errores o palabras de otras lenguas	0		

Figura 2. Rúbrica / escala diseñada para evaluar la tertulia en el curso “Español a través del cine

Si hablamos de dificultades a la hora de evaluar la expresión oral, hay además otro componente que lo puede dificultar aún más y es que aunque existen pruebas en las que se produce y se aísla la expresión oral, es posible que esta destreza en la evaluación vaya unida a la comprensión auditiva. Si la prueba es un diálogo, una tertulia o un debate por ejemplo, entra en juego la interacción, el saber reaccionar a las interpelaciones del interlocutor, lo que conlleva una atención importante a la comprensión auditiva y su consiguiente evaluación.

La expresión oral es una destreza muy compleja de evaluar pues es un campo multidimensional. El candidato debe generar el tipo de lengua que queremos medir y en el que tiene que demostrar el manejo de numerosos elementos lingüísticos y extralingüísticos: pronunciación, gramática, léxico, pragmática, estrategias y micro destrezas comunicativas¹³. Para que esto se produzca, es fundamental una buena fase de preparación y aun así es complicado llegar a una interpretación de datos objetiva. De hecho, para Widdowson (2001) es una tarea irrealizable “la competencia comunicativa no puede como tal ser medida. Quiero decir, que los tests comunicativos son en principio imposibles y eso es por lo que no sorprende que sean tan difíciles de diseñar (...) no se puede evaluar la habilidad para comunicarse, lo único que se puede enseñar y evaluar son aspectos de ella”(Martínez Batzan, 2008, p. 56)

Alderson / Banerjee (2002, en Martínez Batzan, 2008)) aunque reconocen que hay grandes avances desde la lingüística aplicada, el análisis del discurso o la adquisición de segundas lenguas, siguen viendo obstáculos a la hora de evaluar la expresión oral:

- Dudan de la capacidad de un test para recoger muestras suficientes que permitan elaborar un juicio sobre las habilidades que evalúa.
- Advierten de que no se ha llegado aún a una evaluación estándar sino que la investigación continua para delimitar qué es competencia, habilidad, capacidad lingüística y cuáles son las mejores formas de hacerlas visibles.
- La posible incidencia del evaluador sobre el evaluado puede poner en duda la prueba.
- Por muchos criterios de evaluación que se diseñen, la corrección gramatical acaba teniendo un poderoso peso sobre la nota final.

¹³ Giovannini (1996, 50-52) diferencia tres tipos de micro destrezas: las **capacitadoras** (manifestar entonación, considerar los finales de palabras, habilidad para manejar registros formales e informales, habilidad con los elementos discursivos de cohesión, anáfora, uso de marcadores discursivos... etc,) , las de **interacción** (iniciar, mantener y finalizar una conversación/discurso) y las de **actuación** (destrezas de facilitación y compensación, de turno de palabra, de control del discurso... etc).

Estos autores reconocen que “El hecho de no poder atribuir con exactitud un significado a una nota es el agujero negro de la evaluación” (en Martínez Batzán, 2008, p. 55)

Estamos de acuerdo con estos autores en cuanto a la complejidad que entraña volcar en un dato objetivo todos los elementos y factores que influyen en el momento de la realización de un acto de habla. También estamos de acuerdo en, como señala el Marco, reducir los criterios de evaluación. Como explicaremos en el capítulo dedicado al diseño de nuestra investigación, nuestros criterios de evaluación para valorar las tareas orales de nuestros estudiantes se han articulado alrededor de las categorías que describe el Marco en sus escalas de descripción de la competencia lingüística comunicativa: **pronunciación, corrección, alcance y coherencia**. Puesto que cada criterio contiene elementos, como veremos a continuación, que ayudan a desarrollar la fluidez, ese aspecto de la expresión oral que queremos favorecer en la producción de nuestros estudiantes.

Aclaremos además que se han llevado a cabo dos tipos de evaluación de la fluidez: (i) la llevada a cabo por la profesora¹⁴ durante el desarrollo del curso a través de las tareas de producción oral realizadas por los estudiantes y (ii) la evaluación desarrollada por la investigadora gracias a las entrevistas 1, 2 y 3 y la triangulación de resultados con el juicio de expertos¹⁵.

3. 3. 2. 2. La fluidez como descriptor en las escalas de evaluación de la expresión oral.

Popularmente se entiende por “fluidez en una lengua extranjera” cuando el hablante de L2 se acerca a la competencia oral del hablante nativo, es decir, cuando se tiene un gran dominio de la lengua. Esta afirmación abarca demasiados aspectos, es a la vez muy imprecisa y además no nos da los mecanismos necesarios para analizar y cuantificar la fluidez de

¹⁴ Recordamos que la investigadora y la profesora son la misma persona.

¹⁵ Para más detalles sobre esto ver capítulos 5 y 7.

nuestros estudiantes. Similar imprecisión nos transmite Paul Nation (edit. Muller Theron, 2014, p.11) que la definía como “La habilidad de procesar el lenguaje en la recepción y en la producción en una velocidad razonable”, pero cómo cuantificamos “razonable”.

El Marco Común de Referencia Europeo describe la **fluidez oral** como una característica intrínseca de un discurso continuado, sin interrupciones innecesarias o excesivamente largas y con la habilidad de suplir las carencias que surjan durante el discurso: “Fluidez es la capacidad de articular, de seguir adelante y de desenvolverse bien cuando se llega a un callejón sin salida”.

Cassany (1999) utiliza términos como la velocidad y el ritmo, la soltura, la seguridad y la conexión con el discurso para definir fluidez del discurso oral.

Graciela Vázquez, (ver figura 3) por su parte, incluye el concepto de fluidez dentro del esquema que adapta de la competencia comunicativa de Canale y Swain (como hemos visto anteriormente)

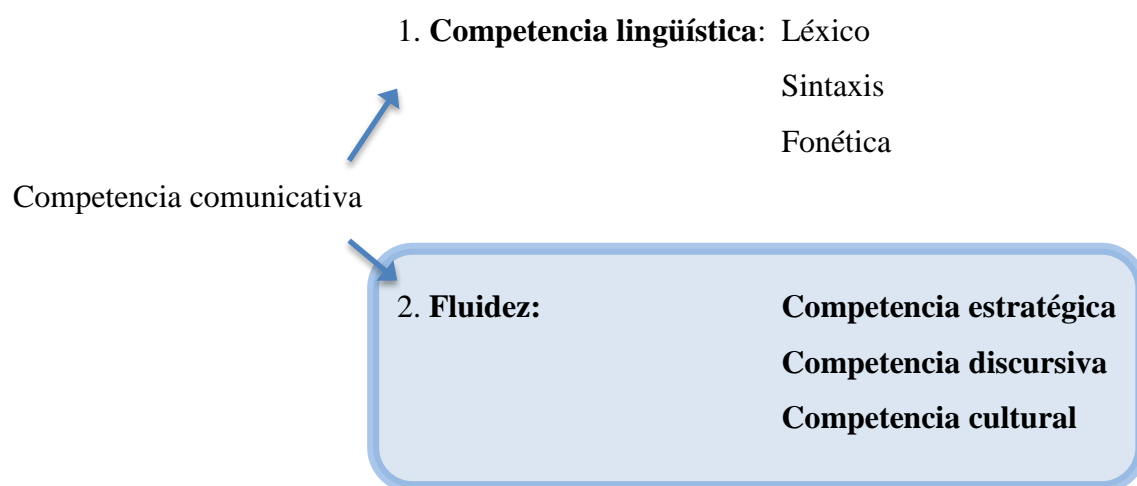


Figura 3. Fluidez dentro de la competencia comunicativa. Vázquez (2000)

Vázquez toma en consideración varios aspectos para delimitar el **concepto de fluidez** de estudiantes de lenguas extranjeras:

- Son capaces de ser espontáneos y eficaces en el discurso, procesan la información rápidamente y reaccionan.
- Tienen una pronunciación y entonación aceptables (que no supongan un problema de comprensión dentro de la dinámica de la conversación)
- Aportan armonía en la conversación a través de un ritmo y una expresividad aceptables.
- Se atienen a las normas propias del discurso, *donde una de las normas es romper la norma.*
- El estudiante tiene la convicción de que lo que está produciendo es en la lengua meta, independientemente de la opinión ajena. (Vázquez, 2000, p.17-18)

VÁZQUEZ tiene en cuenta:
ESPONTANEIDAD.
PRONUNCIACIÓN
RITMO
NORMAS del DISCURSO
PERSPECTIVA
del
ESTUDIANTE

Moreno Fernández señala que la fluidez existe cuando la expresión oral se hace “de una forma continuada, sin detenciones graves de la articulación. [...]” Hablamos de

fluidez cuando se hace “**uso natural** de una lengua desde el punto de vista fónico (pausas, entonación, nitidez articulatoria) pero también para hablar de fenómenos que afectan a otros niveles (repeticiones, interrupciones, reordenación de elementos)”. Moreno Fernández (2002, p.64)

MORENO nos aporta la descripción de:
USO NATURAL

En el Diccionario de Términos clave de ELE del Instituto Cervantes encontramos otro elemento más para seguir aclarando el concepto de fluidez. En este caso hacen uso de la paridad corrección y fluidez¹⁶ (también aparece esta paridad en Hammerly H, 1991 o en Vázquez 2000, p. 15) definiendo a ambos como parámetros clave en la comunicación oral y escrita. Por **corrección** se entiende “la ausencia de errores en cualquier destreza lingüística”, precisión léxica, gramatical y normativa y una pronunciación clara (Boquete Martín). La **fluidez** puede definirse como la “habilidad de procesar (en su recepción y en su producción) la lengua –aspectos semánticos, morfosintácticos, socioculturales, etc.- con soltura y coherencia, sin excesivas pausas o titubeos y a una velocidad equiparable o próxima a la de los hablantes nativos, hablamos de velocidad, ritmo, soltura, seguridad y cohesión del discurso” (Boquete Martín, 2011, p.51).

En El Instituto Cervantes
encontramos la paridad:
CORRECCION – FLUIDEZ

También el Diccionario de Términos clave de ELE del Instituto Cervantes menciona un fenómeno muy interesante y es la correlación entre corrección y fluidez dentro de los **parámetros culturales** en los que se encuentran los estudiantes de segundas lenguas, “mientras que unos aprendientes se encaminan desde el principio hacia la fluidez, dejando para más adelante el objetivo de la corrección, otros estudiantes se centran en un proceso lento pero afianzando la corrección y reservando para una etapa posterior la fluidez”.

Atendiendo a esta dualidad, Thornaby (2000) en su artículo también observa hasta tres tipos de estudiantes atendiendo a la actuación de estos en el aula de segundas lenguas y a sus prioridades como son la **corrección**, la **fluidez**, que acabamos de ver y a los que añade la

¹⁶ Es interesante observar cómo los jueces/expertos que triangulan el resultado de la entrevista con la profesora/investigadora, cuando evalúan la fluidez de los estudiantes traspasan los límites entre fluidez y corrección con bastante frecuencia, de hecho, el uso de la plantilla de evaluación que les facilitamos con las categorías de evaluación de fluidez (ANEXO 21) es un recurso más que usamos para evitar recurrir a la corrección para definir fluidez.

complejidad: (i) Estudiantes cuyo lenguaje en la lengua meta carece de errores pero que el hecho de producir cada palabra en un acto de interacción oral les supone un tremendo esfuerzo, pendientes como están de no cometer errores; la actuación de estos estudiantes prioriza la corrección. (ii) Aprendientes que no priorizan el mensaje en la forma, que son capaces de producir mensajes de forma fluida, pero que el número de errores en el discurso puede producir (no siempre) mensajes ininteligibles. (iii) Estudiantes que poseen relativa fluidez en el discurso, son capaces de expresarse con apenas errores, pero su producción es muy limitada, la actuación de estos estudiantes carece de complejidad discursiva y los actos de habla no siempre pueden resolverse de manera rápida y correcta, necesitan de una elaboración y una organización del discurso.

En los últimos 20 años, encontramos que la fluidez ha estado muy relacionada con una velocidad apropiada del discurso, con las pausas del hablante y las dudas que aparecieran en su producción oral, además de una relación apropiada con la pragmática del discurso y su estructura. En enseñanza de lenguas la fluidez ha estado estrechamente relacionada con la “naturalidad” de la velocidad del discurso.

The Government of Canada Second Language Oral Interview Assessment (1983) evaluaba la fluidez acorde con la velocidad, el uso de las muletillas, las dudas y los tanteos o falsos comienzos o arranques.

The Government of Canada Second Language Oral Interview Assessment:
VELOCIDAD MULETILLAS
DUDAS TANTEOS
FALSOS COMIENZOS

Algunas instituciones aportan otros componentes con los que continuar delimitando la definición de fluidez. Por ejemplo, El Consejo Americano de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas

ACTFL tiene en cuenta:
PERSPECTIVA DEL OYENTE

Extranjeras (ACTFL) contribuye con el punto de vista del oyente: fluidez es el flujo de lengua escrita o hablada **desde la perspectiva del lector o interlocutor**, es decir, el discurso discurre con facilidad gracias a la facilidad de expresión, un aceptable orden en las ideas y un uso del vocabulario y de la sintaxis apropiada al contexto, vista desde el receptor:

*The flow in spoken or written language as perceived by the listener or reader. Flow is made possible by clarity of expression, the acceptable ordering of ideas, use of vocabulary and syntax appropriate to the context*¹⁷.

Lennon sigue las pautas que mencionábamos anteriormente del Consejo Americano de Enseñanza y Aprendizaje de Lenguas Extranjeras (ACTFL) y entiende la fluidez como un aspecto del dominio del idioma diferente en

*LENNON:
Impresión del que escucha.
Fluidez elemento difícilmente
medible*

el sentido que es una variable basada puramente en la actuación. La fluidez es más bien una impresión del que escucha, por lo que la medida de esta actuación se vuelve complicada. **No existe un almacenamiento de fluidez, pero sí lo hay de gramática, pronunciación y vocabulario, elementos que sí podemos cuantificar. Por eso se tiende a medir la fluidez mediante estos componentes contables y a la vez más fiables y objetivos. Aunque el hecho de que algo puede ser cuantificado, no garantiza que defina realmente la fluidez.**

Lennon (1996, p. 391)

Smidt (1992) entiende la fluidez como una habilidad procedimental automática y es que de acuerdo con las teorías cognitivas existen dos tipos de conocimiento:

*SMIDT, (teorías cognitivas):
HABILIDAD
PROCEDIMENTAL
AUTOMÁTICA*

¹⁷ Disponible en *ACTFL Glossary* <http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012/glossary/#fluency>

- Conocimiento **declarativo**, el del contenido y la información, es el conocimiento de **qué** es conocido.
- Conocimiento **procedimental**, el conocimiento que nos enseña “el **cómo** hacer” las cosas.

Conectado con estos dos conocimientos aparece el concepto de automatización, un proceso que se hace de forma ya inconsciente, no controlada y sin esfuerzo y en el que el conocimiento declarativo se convierte en procedimental y donde se realzan y aceleran las habilidades de actuación, permitiendo que el contenido del conocimiento declarativo se use de forma más rápida y eficiente y por tanto más fluido (Anderson, 1983. Levet, 1989. Wood, 2010, p. 2).

Las teorías cognitivas, en especial las del proceso de información, nos ayudan a comprender cómo se produce la automatización. En estas teorías el *input* adquiere un peso relevante dentro del proceso de adquisición, pues según el modelo conexionista de cognición humana, la exposición continuada a la lengua con ayuda de estímulos incrementa la fuerza de las conexiones mentales entre las características relevantes del *input* y las categorías a las que pertenece. Por tanto, un aprendiente es más fluido en su discurso oral cuando aumenta su exposición a la lengua y experimenta con el *input* adquirido, puesto que se va desarrollando una conciencia sobre el comportamiento del lenguaje, cómo se comporta el vocabulario, las frases hechas, la fonología, morfología...etc., así como aspectos discursivos. Para Ellis (2002, p.144) la frecuencia con la experimentación del input es la llave determinante de la adquisición del lenguaje porque tanto las regularidades estructurales, como la selección de palabras o las reglas morfológicas emergen del análisis de las características del input del aprendiente a largo plazo (Wood, 2010, p. 4).

El término de fluidez se utiliza frecuentemente para describir, juzgar o evaluar el discurso oral, procedimiento este bastante impreciso, ya que como mucho describiría o evaluaría alguno de los aspectos del dominio de la lengua oral. A pesar de que el término aislado de fluidez provoca aún una falta de claridad para describir el discurso, la fluidez ha sido y sigue siendo objeto de estudio en el campo de enseñanza y aprendizaje de lenguas. Parece que es una tendencia común a esos estudios, como estamos viendo, identificar fluidez con variables temporales del discurso, relacionadas a su vez con aspectos psicolingüísticos de la actuación y de la producción. En las investigaciones de los últimos 20 años, como ya hemos mencionado, se va haciendo cada vez más evidente que la fluidez en segundas lenguas está en gran parte relacionada con las pausas y dudas del hablante como variables temporales, además de estar vinculada con la pragmática y la estructura del discurso (Wood, 2010, p.5)

En la investigación que presenta en su libro *Formulaic language and second language speech fluency*, Wood delimita la fluidez entre procesos cognitivos y factores socio culturales, estableciendo cuatro categorías:

- Variables temporales del discurso
- Naturaleza y funciones de expresiones fijas¹⁸
- Automatización y proceso mental en la producción del lenguaje
- Aspectos culturales y sociales de la fluidez.

WOOD, tiene en cuenta para definir FLUIDEZ:
VARIABLES TEMPORALES
PROCESOS COGNITIVOS
ASPECTOS CULTURALES
Y SOCIALES

¹⁸ No incluimos en nuestro estudio la categoría de “naturaleza y funciones de expresiones fijas” puesto que nuestro trabajo no sólo trata de las expresiones fijas y creemos que esta categoría extendería aún más nuestro círculo de acción.

Las variables temporales en la fluidez.

Wood analiza varias investigaciones sobre la fluidez y observa que generalmente se analizan los aspectos temporales y cualitativos del discurso. Algunos autores han intentado vincular las variables de la actuación con la evaluación (Lennon, 1990; Riggenbach, 1991; Freed, 1995), otros a través de la comparación de la L1 y la L2 (Deschamps, 1980; Raupach, 1980), otros han llevado a cabo investigaciones longitudinales del desarrollo de algunos aspectos de la fluidez en la lengua oral (Dechert, 1980; Towell, 1987; Lennon, 1990a; Hansen, Gardner y Pollard, 1998). Y entre todos ellos hay un aspecto que aparece de forma prácticamente constante y es el de usar la trayectoria de las variables temporales para definir la fluidez (Wood, 2010, p.12). Estas variables temporales con alguna que otra variante, las podríamos resumir en:

- a) Velocidad de la voz y articulación. (por ejemplo, el número de sílabas producidas por minuto, por ejemplo).
- b) Tiempo y orden de las pausas o silencios.
- c) Tiempo y cualidad de las unidades del discurso (número de sílabas o palabras entre pausa y pausa)
- d) Número, tipo y orden de las dudas en el discurso, pausas rellenas con “emm, mmm, eh...” u otro tipo de recurso para rellenar las pausas sin palabras inteligibles, pero con sonido para crear continuidad en el discurso y/o dar tiempo a pensar en la siguiente palabra o idea.

Como vemos todos los criterios son cuantificables, aunque recordamos aquí que cómo decía Lennon (1996), no por ser cuantificables tienen que ser sinónimos de fluidez.

Proceso cognitivo y fluidez.

Como ya mencionaba Smidt (1992), una de las claves principales en las teorías cognitivas sobre la fluidez puede explicarse a través de la distinción de dos tipos de conocimiento: el declarativo y el procedimental y la relación entre ambos.

El conocimiento declarativo hace referencia al contenido y a la información consciente, mientras que el procedimental al saber cómo hacer las cosas y está relacionado con la actuación y con las habilidades del comportamiento. El conocimiento declarativo se convierte en procedimental a través de la repetición y el uso. En este proceso el conocimiento que se había almacenado como declarativo se transforma en procedimental, permitiendo un uso más eficiente y una implementación de los contenidos y de la información a tiempo real, lo que facilita la producción de un discurso fluido.

Los conceptos de memoria a largo y a corto plazo también ayudan a completar el concepto de fluidez a través de las teorías cognitivas.

Se podría decir que la memoria a largo plazo es un almacén para todo tipo de conocimientos, incluidos los del lenguaje, como son las reglas de sintaxis o de morfología o la información semántica y léxica. La memoria a corto plazo cumple la función de reunir todos estos componentes para que actúen en un acto de habla. Se selecciona un vocabulario concreto al que se le da la forma morfológica adecuada y un orden en la frase y con ello se transmite información, conceptos, sentimientos, etc. Sin embargo la memoria a corto plazo está limitada en el ser humano a siete u ocho ítems al mismo tiempo, lo que hace que la construcción de frases largas o complejas lleve su tiempo (Anderson, 1983. –Wood. 2010, p. 61 –traducción propia-)

Baddeley (1988) propone la existencia de la *working memory* “memoria inmediata”, otra forma de llamar a la memoria a corto plazo y que gracias a ella el conocimiento declarativo de la memoria a largo plazo logra conectarse si se practica. Un ejemplo a esto sería la repetición de un número de teléfono varias veces (memoria a corto plazo) para retener ese número a largo plazo (Wood, 2010, p.61). Robinson (1995) señala cómo el *input* se convierte en *output* gracias a este tipo de procesos, en los que grupos de input se entrenan y se repiten con la memoria a corto plazo para retenerla en la memoria a largo plazo. Hulstijn

(2001) concluye en sus investigaciones que la repetición y el ensayo son procesos esenciales en la adquisición del léxico.

Cultura, sociedad y fluidez.

El acto de comunicarse tiene lugar en un contexto social determinado. La L2 por tanto se ve influida por rasgos que van más allá de lo lingüístico y de lo cognitivo, hablamos no solo de la influencia de la L1, también de la cultura, la identidad o de la actitud. Wood (2010, p.72) organiza estas influencias en cuatro conceptos relacionados con los factores sociales y culturales y que afectan a la actuación de la L2:

- a. Ansiedad,
 - b. Confianza en sí mismo,
 - c. La voz,
 - d. La identidad social.
- a. La **ansiedad** es uno de los factores que afectan a la fluidez del discurso y que Beatty, Balfantz y Kuwabara lo definían como “el temor, preocupación o angustia anticipada a la comunicación real”. La ansiedad puede ser circunstancial, suceder en un momento puntual y puede variar e incluso desaparecer con el paso del tiempo o puede formar parte de la personalidad del estudiante de lenguas, es decir, la ansiedad aparece siempre ante cualquier acontecimiento social sin que por ello este asociado al aprendizaje de un idioma. Sea cual sea el tipo de ansiedad, esta afecta a la producción oral y como resultado aparece un hablante de L2 con menos fluidez de la que realmente puede tener, el hablante es percibido con falta de habilidades lingüísticas, lo que le puede traer consecuencias negativas en la sociedad, el trabajo o en la

escuela. Dos personalidades se asocian a este factor, las perfeccionistas y aquellas que tienen temor a hablar en público (Wood, 2010, p. 73)

- b. **Confianza en sí mismo.** Hace referencia a la percepción que uno mismo tiene de sus propias habilidades y características. Esto guía nuestro comportamiento e influye tanto en lo que queremos conseguir, como en el esfuerzo que nos va a llevar alcanzarlo. Aunque no hay estudios que demuestren claramente la influencia de este aspecto en la fluidez, si es cierto que hay un alto grado de crecimiento de la confianza en sí mismo cuando el sujeto ha reunido experiencias positivas como comunicador y/o cuenta con el sentimiento de pertenencia a uno o varios grupos (de L1 y/o L2) en el que es un habitual participante. Esto favorece el poder del discurso en L2, otorga seguridad y firmeza y rebaja los obstáculos de la comunicación, favorece el tomar riesgos, consigue vencer el miedo a equivocarse y permite que la L2 fluya a base exposición, experiencia y práctica. Sin embargo, la ansiedad de la que hablábamos antes, puede influir en las habilidades del lenguaje de forma negativa. Si las percepciones acumuladas de uno mismo y la relación que se percibe con el mundo son malas, pueden inhibir o restar motivación para hablar y con ello limitar el desarrollo de la fluidez. Relacionado con las teorías de la autodeterminación y la confianza en uno mismo, acaba surgiendo el fenómeno de la **motivación**. Concepto que incluye Krashen en su *hipótesis del filtro afectivo* (como explicaremos en breve). Se distinguen dos tipos de motivación, la **motivación intrínseca** más relacionada con la satisfacción y desarrollo personal por ejemplo, la sensación de lograr un objetivo o la de conseguir ser experto en un campo determinado y la **extrínseca** que tiene que ver una recompensa económica, social o para evitar un suspenso. En este último caso, cuando se trata de razones académicas, Wood apunta, que como ha recogido en su

experimento, la vida de adquisición de L2 no se prolonga mucho más allá de la vida en el aula.

- c. **Voz.** Wood se refiere a la **voz** como a una carta de presentación del hablante.

Hablamos de una voz que es escuchada, que puede influir o incluso ser una autoridad para otros, una voz que como Vygotsky llamó “pensamiento verbal” es portadora del lenguaje y da forma a las percepciones y pensamientos del sujeto. Bakhtin recalca el papel de la voz dentro del contexto, habla de ese lenguaje que es aprendido a través de la interacción social contextualizada y nos recuerda su uso dialógico y su inclusión en un contexto dirigido a una audiencia. Los dialectos, idiolectos, los géneros, los mensajes que lanzamos van cargados de pistas sobre valores, experiencias y perspectivas de los grupos. La voz es la expresión de la consciencia y se desarrolla a través de la interacción con el grupo.

La voz y la fluidez están íntimamente unidas (ver figura 4). A través de un discurso fluido la **voz** emerge y la fluidez puede conseguir que la voz esté presente en el discurso.

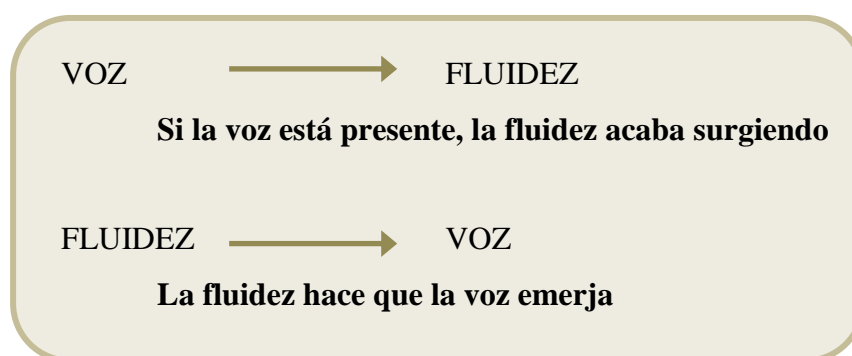


Figura 4. Relación entre voz y fluidez

A través del discurso uno mismo puede controlar y tomar decisiones en su día a día y sólo si aumenta la habilidad del discurso en la L2 el estudiante va a poder acceder al mundo del L2 y va a salir fortalecido en sus actos de habla.

De alguna manera, desarrollar la fluidez es un proceso en el que convergen múltiples realidades y en el que buscando la fluidez de un L2 se produce un proceso paralelo de cambio de la propia realidad del estudiante para encajar en la comunidad de la L2. De hecho, la lengua oral tiene un enorme vínculo con la identidad de cada estudiante, que es, según Morgan (1997) la guía por la que los estudiantes de segundas lenguas negocian su lugar en un nuevo orden social. Cuanto más alto es el nivel de fluidez, más cómodo se encuentra el estudiante en una situación de interacción y mejor puede conectar personalmente. El fenómeno de voz en la L2 puede aparecer a través de la fluidez del discurso.

- d. **Identidad social.** Concepto este muy relacionado con el anterior, la voz. Varios autores Tajfel (1981), Peirce (1995) o Angelil Carter (1997) han entendido la identidad social como un fenómeno moldeable y variable en el tiempo, en el contexto o en el tema. Tajfel, la entiende como el resultado de un proceso de categorización social y de formación de la conciencia de identidad social. Dentro de un contexto social, el aprendizaje da categorías en las que los estudiantes se ubican y ubican a otros a través de reconocimiento de pistas lingüísticas, aprenden valores y validaciones asociadas a estas categorías. Weedon, desde un punto de vista más estructuralista, ve la identidad social como un ente que varía, que se adapta al tiempo y a los contextos y está sujeto a cambios “El lenguaje es el lugar donde se construye el sentido de nosotros mismos y nuestra subjetividad” Peirce (1995, en Wood, 2010 p. 75) también habla de adaptaciones de los hablantes de L2 y propone la idea de los diferentes usos que hace cada estudiante con su aprendizaje, es decir, sugiere que cada aprendiente con su propia y compleja experiencia social, sus múltiples motivaciones, necesidades y deseos y tiende a modular la precisión de su dominio lingüístico dependiendo del contexto y del interlocutor. Como en el caso de la voz y la confianza

en sí mismo, parece que el papel de identidad social en la fluidez del discurso está vinculada a la sensibilidad del contexto, la audiencia, y del hablante como ser social. Angelil Carter (1997) también en su estudio encontró las variaciones de interés en la comunicación de L2 a través del tiempo, el tema y el contexto así como el sentido del derecho a hablar (turnos) que cambia también con el tiempo.

El orden social y cultural de la comunidad de la L1 y sus efectos en la voz (a nivel individual) y en la identidad social puede jugar un papel determinante en la fluidez de la L2. Si la naturaleza de la comunicación de la L1 es incompatible con la de la L2, esto puede provocar un vacío en el desarrollo de la fluidez del discurso en la L2. Sin embargo si la L2 es vista por el propio hablante de forma positiva, como una liberación o un medio de fortalecimiento, la fluidez se verá recompensada.

Fluidez cultural y su naturaleza en la L1. Para Poyatos (1984) una persona culturalmente fluida, es capaz de comportarse correctamente de acuerdo al contexto cultural desarrollando una habilidad para moverse entre distintas culturas con flexibilidad.

De acuerdo con Barnlund (1987) las culturas determinan el contenido de la conversación y la cantidad de información que debe aportar cada interlocutor. La espontaneidad de algunas comunidades choca con las etiquetas más restringidas de otras. Al igual que la naturaleza de nuestros mensajes cuando son considerados más o menos ambiguos, abiertos, corteses o directos en unas o en otras comunidades.

Whorf (1997) también hace mención del importante papel del lenguaje dentro del proceso cognitivo y del de socialización, así como su capacidad de transmitir pensamientos e incorporar lenguaje en nuestro proceso cognitivo, lo que afecta a la forma en la que la mente funciona.

Para nosotros fluidez es ese componente conversacional que nuestros estudiantes aspiran tener (algunos) o mejorar (otros) y que para ellos significa: sentirse seguros dentro del acto de habla, rebajar o eliminar el nivel de ansiedad de participar en él, ser capaces de seguir el principio de pertinencia, poder participar y ser parte de un acto de habla sin gran dificultad de comprensión y producción.

Lennon nos decía que no todo lo cuantificable tiene por qué ser sinónimo de fluidez, haciendo referencia a las medidas cuantitativas para marcar el número de errores gramaticales, el número de pausas o de silencios, aunque también creemos, atendiendo al resto de autores, que la suma de todos ellos contribuyen a su solidez. Por otro lado tanto Vázquez como el ACTFL como Lennon tienen en cuenta la perspectiva del oyente para medir la fluidez del hablante al. La fluidez para Lennon es un aspecto del dominio del idioma basada en la actuación y que es más bien una impresión del que escucha, por lo que la medida de esta actuación se vuelve complicada.

Así pues hemos evaluado la fluidez de dos formas:

(i) La fluidez de las tareas orales que forman parte de la evaluación del curso **desde el punto de vista de la profesora**. Se han creado escalas de evaluación adaptadas del Marco y de los examinadores del DELE del Instituto Cervantes a las necesidades y al contexto de nuestros estudiantes. Estas escalas varían atendiendo a la naturaleza de cada prueba (si es individual o en grupo, o si es espontáneo o con preparación previa por ejemplo) y tienen en común las cuatro categorías de las escalas del DELE: **corrección, adecuación, cohesión y pronunciación**, pues entendemos que cada categoría recoge elementos que dan solidez a la fluidez.

(ii) La progresión de la fluidez de la producción oral de los sujetos de estudio durante el curso **desde el punto de vista la investigadora**. Se evalúan entrevistas realizadas a los sujetos al comenzar y al finalizar el curso. Para este caso hemos creado una escala de

evaluación (ver capítulo 7) recogiendo las ideas de los autores anteriormente mencionados. Una vez hecha la evaluación de la fluidez por parte de la investigadora triangulamos nuestro resultado con el juicio de expertos (más información en capítulos 7 y 8) La escala de evaluación recoge categorías como: pausas, silencios, falsos comienzos, estrategias de comunicación o confianza en sí mismo, categoría esta que explicamos a continuación.

Filtro afectivo y fluidez.

A principios de los 60 Hilgard señaló que toda teoría cognitiva sobre el aprendizaje debería ir acompañada de un espacio para la afectividad, como una característica que influye tanto en el aprendizaje como en las propias habilidades cognitivas.

En la década siguiente Chastain, también se interesó por las características que influyen en el aprendizaje y de qué forma lo hacen. Este autor sugiere tres factores que pueden afectar al éxito o al fracaso en el proceso de aprendizaje: ansiedad, personalidad y creatividad. Comienza a aparecer la idea de que las aptitudes y opiniones de los estudiantes sobre el proceso de aprendizaje inciden en el mismo proceso.

En los 80 y basándose en propuestas de estos pioneros, Krashen expone la **hipótesis del filtro afectivo**, según la cual:

La **actitud** del aprendiente, junto con el **estado anímico** y otros **factores emotivos**, van a influir de forma positiva o negativa en los procesos de adquisición y de aprendizaje. Esta influencia opera a modo de filtro que posibilita, impide o bloquea la entrada de datos del caudal lingüístico o aducto, elemento a partir del cual comienzan los procesos mencionados (Diccionario de términos clave de ELE. I. Cervantes).

Krashen expone esta hipótesis con sus tres variables:

1. Actitud, tener un actitud negativa hacia la lengua meta o hacia los hablantes o hacia algunos aspectos de esa cultura puede obstaculizar el aprendizaje, la entrada de input o suponer una barrera al intercambio de información.

2. Motivación, las razones que impulsan al aprendiente a estudiar una lengua nueva.

R. C Gardner y W. E. Lambert distinguen entre motivación integradora, aquella que busca la relación con otros hablantes de esa comunidad de la lengua meta o motivación instrumental y entre aquella que persigue un objetivo académico o profesional. O lo que Wood describía como motivación intrínseca y extrínseca.

3. Personalidad, capacidad de participar en los sentimientos e ideas de los demás, es decir, la empatía, la disponibilidad y la autoconfianza, este último se presenta como la actitud que el estudiante se presenta como seguro de si mismo, extrovertido y no ansioso. Los aprendientes con semejantes particularidades facilitan la entrada y recepción de input, lo que significa un paso más hacia dentro del proceso de aprendizaje. Sin embargo las personas inseguras, interactúan menos, con lo que la cantidad de input puede verse reducido, la ansiedad afecta a estos estudiantes y recurren a los procesos conscientes que les aseguran su actuación, su desarrollo en aulas ELE suele ser menos fluido y cuando participan es a partir de procesos cognitivos (Hernández Rojas, 2004)

El Marco Común Europeo de Referencia expone abiertamente la importancia de lo afectivo en el aprendizaje:

La actividad comunicativa de los usuarios o alumnos no solo se ve afectada por sus conocimientos, su comprensión y sus destrezas, sino también por factores individuales relacionados con su personalidad y caracterizados por las actitudes, las motivaciones, los valores, las creencias, los estilos cognitivos y los tipos de personalidad que contribuyen a su identidad personal.

Muy relacionado con el filtro afectivo de Krashen y con los aspectos sociales y culturales que exponía Wood donde ambos describen actitudes y factores internos del aprendiente que inciden en el proceso de aprendizaje, Jean Arnold desarrolla la relación entre aprendizaje y afectividad, entendiendo afectividad como “la emoción, el sentimiento, el estado de ánimo o la actitud que condicionan la conducta”. Según Arnold, la afectividad se puede relacionar con la adquisición de segundas lenguas desde dos perspectivas, (i) aquella que se ocupa del estudiante como individuo y los factores internos que forman parte de su personalidad y (ii) desde aquella que coloca al alumno como participante de un colectivo.

Desde el punto de vista del estudiante como individuo, Arnold señala la ansiedad, la inhibición, la autoestima y la motivación. Desde el punto de vista del estudiante como usuario de la lengua dentro de un colectivo, la autora se preocupa de conceptos como empatía o procesos interculturales. Todos ellos nos parecen cruciales en el proceso de aprendizaje, sin embargo, nos llama la atención cuando la autora detalla los componentes de la autoestima pues consigue aunar aspectos del estudiante como individuo como con su relación con la comunidad. Arnold distingue cinco componentes de la autoestima que deben estar presentes en el proceso de aprendizaje:

- **Seguridad**, “sé que me siento seguro”. El aprendiente se expone al mundo a través de su mensaje oral, quiere estar seguro y no desea cometer errores. (Ayuda el mostrar los errores como parte del proceso de aprendizaje y por tanto desdramatizar su aparición y aprender de y con ellos).
- **Identidad**, “sé quién soy”. Los sentimientos y percepciones, la imagen que se tiene de uno mismo y cómo esta identidad queda expuesta.
- **Pertenencia** y relaciones interpersonales, “sé que los demás me aceptan”
- **Propósito**, “sé lo que quiero conseguir”. Los objetivos reales y alcanzables que queremos obtener.

- **Competencia**, “sé que soy capaz”. Tener confianza en nuestro potencial.

De nuevo Arnold hace referencia a este doble foco de la afectividad

individual/colectiva a través de una cita de Stevick:

El éxito en el aprendizaje de una lengua extranjera depende menos de los materiales, técnicas y análisis lingüísticos y más de lo que sucede dentro de y entre las personas en el aula (Stevick. 1980, p. 4).

Es decir, el éxito depende menos de las cosas y más de las personas. “Dentro”, entendemos por factores individuales de los estudiantes: autoestima, ansiedad, inhibición o disposición a arriesgarse, autosuficiencia o motivación. “Entre”, hace también mención a la relación entre las culturas envueltas en el proceso de aprendizaje (Arnold, 2008)

Entendemos entonces que el fomento de la motivación, la preocupación por parte del profesor por reducir el estrés y la ansiedad, favorecer la autoestima de los aprendientes y el ser consciente de las necesidades adaptadas al contexto educativo, edad, personalidad... etc. refuerzan el proceso de aprendizaje de la expresión oral.

3. 3. 3. Tipos de la Evaluación de la expresión oral.

Estamos de acuerdo en la dificultad de encontrar la objetividad y la fiabilidad de los test orales. Si bien es cierto que el contexto y la situación educativa nos obliga a dar una nota cuantitativa (numérica) a los conocimientos adquiridos por nuestros estudiantes, antes de llegar a poner esa nota, nosotros queremos reforzar el proceso de aprendizaje de una forma adaptada al concepto de aprendizaje.

Nos parece fundamental explicar a los estudiantes cómo está siendo su proceso de aprendizaje de manera continuada e individualizada, mostrar sus errores y reforzar sus aciertos. De manera continuada, porque es un aprendizaje en pleno proceso que puede encontrar dificultades y avances en cualquier momento e individualizada, porque aunque se

encuentren varios estudiantes en el mismo grupo, esto no significa que sea un grupo homogéneo, cada estudiante tiene un ritmo, un trasfondo de aprendizaje distinto, una experiencia con el aprendizaje de segundas lenguas diferente y un acercamiento a la que está aprendiendo también dispar. Encontramos en la evaluación continua y en la autoevaluación los principios metodológicos que se adaptan a nuestros objetivos.

Tenemos por tanto una evaluación **longitudinal**, se realiza a lo largo del curso. También podemos calificarla como evaluación **sumativa**, porque cada tarea que se evalúa se suma a la anterior, de forma que el resultado final es el conjunto de todas ellas. Nos centramos en el proceso más que en el resultado, pero porque confiamos que apoyando las diferentes fases del proceso, el resultado será satisfactorio. Nos identificamos con una evaluación que Brown y Hudson (1998) denominaron como **Evaluación Alternativa** que facilita la observación directa del trabajo de los alumnos y sus habilidades (ver tabla 9) o según J. Arnold o Kohonen Viljo denominada **Evaluación Auténtica**:

Una evaluación que se caracteriza por focalizar en lo que los alumnos saben hacer, sus logros, se determina lo que deben mejorar, sus carencias, para que los estudiantes procesen esta información y actúen en consecuencia. El progreso del alumno se considera con respecto a sus actuaciones anteriores y a unos objetivos concretos que se irán renovando a medida que los haya alcanzado (Puig, 2008, 86)

Es también una evaluación **formativa**, está integrada en el proceso de aprendizaje, se realiza de forma continua “consiste en la recogida de información, su posterior valoración y la emisión de un juicio que suele tener como propósito la toma de decisiones” (Méndez, 2007) y requiere la actuación del estudiante, que deberá ir haciéndose cargo paulatinamente de su proceso de aprendizaje.

Tabla 9

Descripción de las tareas orales usadas durante el curso de cine para evaluar la expresión oral de los estudiantes. Tabla adaptada de Brown y Hudson

EVALUACIÓN ALTERNATIVA ¹⁹			
Actividad	Elemento de la expresión oral relevante	Andamiaje	Evaluación
1. Auto grabación. Preparación: Escriben un texto de 200 palabras con 3 ejercicios ligados al texto: Un ejercicio de gramática Un ejercicio de vocabulario Un ejercicio de comprensión. Actividad: Lectura y <i>feedback</i> del estudiante escuchando su propia grabación y <i>feedback</i> de la profesora.	Pronunciación. El estudiante debe revisar los conocimientos previos y ponerlos en uso. También entran en juego el resto de elementos de la expresión oral: entonación, acentuación, pausas (no entran las de interacción)	Tarea con preparación previa, hecha en casa con todos los recursos al alcance del estudiante para crear la tarea. El profesor también revisa la pronunciación con el alumno y le da un <i>feedback</i> sobre su actuación en el momento de la lectura	Se revisa la pronunciación con el candidato, se refuerza lo bueno, se intenta corregir los fallos en el momento de la lectura. <i>Feedback</i> inmediato
2. Presentación oral: Exponer un tema con uno o dos compañeros sobre arte: Presentación oral de no más de 10 minutos (el grupo)	Pronunciación. Gramática. Vocabulario. Informar y Expresar opinión.	Tarea con preparación previa, hecha en casa con todos los recursos al alcance del estudiante para crear la tarea. Trabaja con ayuda del compañero que pueden completarse y ayudarse uno a otro.	Se entrega una rúbrica a los candidatos con comentarios sobre aspectos implicados en la presentación: contenido, gramática, actuación y pronunciación
Tertulia: Hablar y comentar aspectos de una película con los compañeros	Todos los posibles: elementos lingüísticos y extralingüísticos	Tarea sin preparación previa. Sin ninguna ayuda, el candidato se enfrenta solo a la prueba y al resto de compañeros con los conocimientos adquiridos tanto previamente como durante el curso	Se entrega una rúbrica a los candidatos con comentarios sobre los aspectos implicados en la tertulia: pronunciación, gramática, léxico, discurso interno, interacción.
Corto Como proyecto final un grupo de 4 o 5 estudiantes crean un corto de cine de unos 5 minutos.	Todos los posibles: elementos lingüísticos y extralingüísticos	Tarea con preparación previa. Con toda la ayuda y recursos de que disponen pues es una tarea que lleva dos semanas y se prepara fuera del horario lectivo y en grupo..	Se entrega una rúbrica a los candidatos con comentarios sobre los aspectos implicados en el corto: parte técnica y parte lingüística
Se aumenta la dificultad gradualmente	Se aumenta el manejo de elementos que componen la EO gradualmente	Progresión en el estudiante de recibir soporte a ser independiente	

¹⁹ Más detalles de la evaluación de “Español a través del cine” en el capítulo 6

Por su parte, Bordón (2004, p. 990) nos ofrece una tabla muy completa con los tipos de pruebas de expresión oral que resumimos a continuación (ver tabla 10):

Tabla 10

Tareas orales llevadas a cabo en “Español a través del cine” adaptado de los tipos de tareas orales de Bordón (2004)

Tipo	Respuesta	Comentarios
Expresión oral con la ayuda de apoyo gráfico (durante la presentación oral de una obra de arte, con ayuda de <i>power point</i>)	Semicontrolada o libre, dependiendo del material y del nivel	Se pueden obtener respuestas muy limitadas, el examinador debe estar preparado con una batería de preguntas si quiere una mayor muestra de habla.
Expresión oral con tarjetas con vacíos de información (durante la Tertulia)	Semicontrolada.	Hay que dar instrucciones claras y precisas para que el candidato no se pierda, se vaya por las ramas o se quede sin saber qué decir
Expresión oral a partir de simulaciones (tareas realizadas en clase recreando escenas de películas y la tarea del corto)	Semicontrolada	Hay que tener cuidado con el <i>input</i> que se muestra en las instrucciones ya que el candidato puede recurrir a ellas con demasiada frecuencia
Conversación guiada por el examinador (durante la tertulia)	Semilibre	Se pueden obtener buenas muestras de habla dependiendo de la habilidad del entrevistador
Conversación espontánea entre dos candidatos (durante la tertulia)	Semilibre / Libre	Importante, como siempre, las instrucciones, claras, precisas y escuetas para dar más protagonismo a los candidatos. Este tipo de evaluación puede tener el formato de una entrevista, un debate o una tertulia y hay que procurar que todos los candidatos que intervienen tengan una participación pareja. Algunos candidatos pecan de protagonismo y a otros su timidez les hace perder turnos de habla.
Exposición de un tema (durante la presentación oral de una obra de arte)	Libre	Requiere preparación previa por parte del candidato y si no se dan las instrucciones claramente se corre el riesgo de que se lea la exposición en lugar de explicar y hablar sobre el tema en cuestión.

En todos estos tipos es importante contar con un examinador preparado y sensibilizado con este tipo de exámenes. Como en otro tipo de pruebas, la preparación previa

y el diseño de las pruebas de expresión oral facilitarán el *output* del candidato y la fiabilidad a la hora de dar un *feedback* a nuestros candidatos.

Bordón califica a todas estas pruebas como correcciones subjetivas. Esta subjetividad, como ya hemos mencionado, se puede rebajar si hay dos examinadores (un examinador y un evaluador que por consenso y con unos criterios de evaluación valoran la actuación del candidato, no fue nuestro caso) o si en todo caso se dejan muy claros unos criterios de evaluación. No obstante la carga de subjetividad no se elimina por completo.

Aunque Hughes (1989, p.105) “consideraba que con menos de 15 minutos no es posible extraer una muestra relevante de caudal lingüístico” (en Bordón 2004, p. 997), la duración de cada prueba corre a discreción de los evaluadores que deberán tener en cuenta el contexto y situación educativa, nivel de los alumnos y objetivos que deben cubrir.

Es común incluir en una misma prueba de expresión oral diferentes tipos de tareas para comprobar los niveles de actuación del candidato. Las pruebas del DELE del Instituto Cervantes, por poner un ejemplo, incluyen varias tareas (tareas del nivel de dominio lingüístico A1):

- Presentación personal
- +
- Hablar de un tema con ayuda de mapa mental
- +
- Breve entrevista entre candidato y examinador.
- +
- Preguntas y respuestas con ayuda de imágenes.

En este capítulo hemos analizado varios aspectos de la expresión oral, esa destreza que tanto preocupa a nuestros estudiantes, una destreza compleja dentro de la comunicación que por su naturaleza de exposición pública y de relación con el otro puede verse afectada por componentes que nos muestran que el mero conocimiento lingüístico no garantiza un aprendizaje satisfactorio. Estos componentes están relacionados con procesos cognitivos y con características internas del propio hablante. También hemos visto cómo la expresión oral ha vivido épocas de más o menos apogeo en la historia de la enseñanza de segundas lenguas y cómo desde principios del siglo XIX ha ido ganando popularidad, los estados y naciones por razones económicas, políticas y sociales deben entenderse y comunicarse. La tecnología ha ayudado a este intercambio comunicativo y dentro del mundo de la enseñanza de lenguas se estimulan los enfoques y métodos que favorecen la comunicación. La evaluación aunque cada vez hay más estudios sobre cómo conseguir una valoración objetiva de los actos de habla de los estudiantes, sigue sin acabar de resolverse.

Reconocemos la necesidad de favorecer y facilitar la expresión oral de nuestros alumnos y más después de observar la complejidad a la que nos enfrentamos. Cuando en 2011 aparece la necesidad de crear un curso por contenidos en el centro donde se lleva a cabo la investigación y en el que hemos observado estas carencias comunicativas desde que nos incorporamos en él en 2007. Decidimos utilizar esta oportunidad para trabajar estas carencias mediante el diseño de un curso. Nos encontramos ante un marco idóneo para trabajar la competencia comunicativa en el proceso de aprendizaje con un recurso que atañe a la afectividad y a las emociones (componentes como hemos visto que afectan a la expresión oral especialmente), estamos hablando del cine. Necesitamos también un enfoque comunicativo de la enseñanza de segundas lenguas que englobe destrezas comunicativas y que integre además contenido. Encontramos en CLIL (*Content and Language Integrated*

Learning, en español AICLE: Aprendizaje Integrado de Contenidos y Lenguas Extranjeras) el marco idóneo con el que diseñar el curso “Español a través del cine”. El capítulo siguiente por tanto estará dedicado a los diferentes enfoques y métodos que ha desarrollado la enseñanza de lenguas a lo largo de los años, centrándonos en cómo han incluido o no la expresión oral en sus principios metodológicos. Este desarrollo finaliza detallando al marco metodológico de la enseñanza de lenguas que se ha seguido para el diseño del curso: CLIL.

Capítulo 2.

Aprendizaje Integrado de la Segunda Lengua y de Contenidos

1. Introducción. Enfoques y Métodos de la Enseñanza de Lenguas

Las primeras reflexiones sobre la palabra hablada se remontan a la retórica antigua con el estudio del arte oratorio y ya desde tempranas fechas el universo del habla se configura desde la relación entre oralidad y escritura (López Alonso, 2014)

En el día a día, los procesos interactivos provocan que la comunicación estimule nuestro desarrollo verbal, social, psicológico y cognitivo. Según Cabezuelo (2006) el ser humano ocupa un 80% de su tiempo en actos comunicativos, de los que un 75% se manifiestan a través de destrezas orales: hablando y escuchando. Ambas destrezas se complementan, pero son de naturaleza muy distinta, pues mientras que la destreza oral es consustancial al ser humano y se desarrolla desde niño gracias a su entorno de forma más o menos inconsciente, la destreza escrita es una herramienta ideada por el ser humano como un producto cultural que se aprende de forma consciente y con cierto esfuerzo. La conversación y los diálogos son la base general de nuestras interacciones cotidianas, aunque la oralidad también se manifiesta a través de textos menos espontáneos y más estructurados como son por ejemplo un discurso o una entrevista. Como hemos señalado en el capítulo anterior, las habilidades orales y los procesos de interacción son de gran relevancia en el desarrollo del individuo y en su socialización, por lo que favorecer la oralidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje de lenguas se vuelve crucial (Agustín Llach, 2006).

A través de la historia vemos cómo “se han evidenciado los cambios de los planteamientos sobre el tipo de competencia lingüística que necesitan los alumnos con un énfasis mayor o menor en la competencia lingüística oral en vez de en la comprensión escrita, como objetivo fundamental” (Richards, 2009, p. 13). Desde los “preceptores que enseñaban

lengua y oratoria a los pupilos atenienses y romanos, hasta las institutrices francesas” encargadas de instruir en esta lengua a la adolescencia aristocrática europea (Cassany, 1999) la historia nos muestra ejemplos de enseñanza de idiomas que se adaptan a los tiempos, es decir a las necesidades políticas y sociales en el que se enmarcan sus aprendientes. También llegan cambios a la enseñanza de lenguas a través de los avances científicos, como los introducidos a finales del siglo XIX por la entonces recién fundada Asociación Internacional de Fonética, institución que ayudó a dar un empuje definitivo a la inclusión del lenguaje hablado en el aprendizaje de segundas lenguas.

Si echamos la vista atrás 500 años nos encontramos con una lengua que dominaba la educación, el comercio, la política y la religión en el mundo occidental: el latín. Los sucesivos cambios políticos vividos en Europa, consiguieron desplazarlo hasta llegar a ser sustituido por el francés, el italiano y finalmente el inglés, este último hoy día convertido en el idioma más estudiado a nivel mundial. El latín dejó de usarse paulatinamente en los intercambios comunicativos como lengua franca y su existencia se vio reducida al *curriculum* de escuela donde se estudiaba su retórica, su gramática, se traducía, pero apenas se hablaba y no se fomentaba su producción oral, puesto que ya no era necesario. El latín dejó de hablarse, sin embargo su huella perdurará un tiempo, ya que su trayectoria y su estatus como lengua de prestigio permanece. Su enseñanza incluso era entendida popularmente como una ayuda para desarrollar capacidades intelectuales. “El latín pasó a ser una gimnasia mental, [...] su estudio sistemático y disciplinado se consideraba indispensable como base para todas las formas de educación superior” (V. Mallison, en Titone, 1968, p. 26. Richards, 2009, p. 14) Su prestigio como lengua y posteriormente como asignatura hacen que su método de estudio se convierta en referente para el aprendizaje de idiomas y el análisis de su gramática y su retórica se tomaron como modelo para el estudio de las lenguas extranjeras durante los siglos XVII y XVIII y aunque hubo intentos puntuales que buscaban cambios en la enseñanza del

latín con enfoques alternativos como los de Roger Ascham y Montaigne en el siglo XVI y Comenius y Locke en el XVII, la larga tradición de la enseñanza del latín en la que se le consideraba una forma lingüística clásica y elevada, dificultaba cualquier cambio en el aprendizaje.

En la historia de la enseñanza de idiomas aparecen anecdóticamente casos en los que ha aparecido la necesidad de potenciar la competencia comunicativa. Según Bilbrough a finales del siglo XVI una fuerte afluencia de refugiados en el Reino Unido, forzó a los profesores de inglés a crear materiales con los que ayudar a esta nueva comunidad a desenvolverse rápidamente y de forma efectiva en inglés. Un afamado escritor y profesor de este tiempo, Jacques Bellot publicó en 1586 *Familiar Dialogues* y consistía, casi en su totalidad, en diálogos de situaciones del día a día con su correspondiente traducción al francés. Bilbrough menciona como 400 años más tarde, este mismo enfoque situacional lo podemos encontrar en *Situational Dialogues* (de Michael Ockenden, 1972) un libro de texto creado por A.S. Hornby y otros. Aún con 400 años de diferencia, la referencia de los actos de habla, de la interacción y la forma de transmitir la competencia comunicativa siguen siendo los diálogos (Bilbrough, 2007, p. 3).

En el siglo XVIII cuando las lenguas modernas se van abriendo paso en el *curriculum* de escuela, proliferan los procedimientos que se usaban para aprender latín en los que no entraban los de potenciar la práctica oral y ésta se reducía a leer en voz alta oraciones que se habían traducido.

Desde finales del siglo XIX y conforme avanzamos en el tiempo, se van sucediendo métodos y enfoques de enseñanza de lenguas. Podemos observar cómo también desde finales del siglo XIX ya hay intentos de hacer visible la importancia de las habilidades orales y

algunos factores van a ser decisivos para provocar avances en la evolución del aprendizaje y la enseñanza de lenguas:

- La fundación de la Asociación Fonética Internacional,
- La observación del aprendizaje de lenguas desde la experiencia del niño aprendiendo su lengua materna y
- La reflexión sobre la motivación de los estudiantes son algunos de esos factores.

El **método de Gramática- Traducción**, que dominó la enseñanza de lenguas europeas durante todo el siglo XIX y parte del siglo XX y que aún sigue vigente en algunas partes del mundo, se instala en las aulas y no varía mucho el panorama en el aprendizaje de lenguas con respecto al siglo anterior. El objetivo de aprender una lengua extranjera tiene fines principalmente intelectuales, para conocer su literatura o “beneficiarse de la disciplina mental y el desarrollo intelectual” (Richards, 2009, p. 15) que aporta su estudio. La lectura y escritura prima sobre cualquier actividad de escuchar o hablar la lengua. Las unidades didácticas se diseñan en torno a reglas gramaticales, morfológicas o sintácticas que debían memorizarse, se explican las reglas y se dan algunos ejemplos. Una vez que se conocen las reglas, se aplican en la traducción de textos. El trabajo oral se reducía al máximo.

Ya en el siglo XIX van aumentando las posibilidades de intercambio comunicativo de los europeos y va apareciendo la necesidad de hablar verdaderamente la lengua. Aparecen libros de conversación, de frases y se cuestiona el sistema usado en las escuelas secundarias para el aprendizaje de lenguas. También en el siglo XIX algunos autores como C. Marcel o F. Gougin comienzan a observar cómo los niños adquieren el lenguaje e intentan buscar un sistema aplicable al aprendizaje de segundas lenguas. Estos especialistas comenzaron a anteponer las competencias orales a las escritas. Lamentablemente sus trabajos estaban

enmarcados fuera de la educación formal y apenas recibieron el respaldo ni tuvieron la repercusión suficiente para promover sus ideas, sin embargo muchos expertos ven en ellos el origen de métodos posteriores como la Enseñanza Situacional o la Respuesta Física Total.

A finales del siglo XIX varios factores impulsan la enseñanza de segundas lenguas. La lingüística se hace fuerte como disciplina y aparece la fonética en el marco y análisis científico lo que abre las puertas a los estudios del habla. En 1886 se funda la Asociación Fonética Internacional. Se establece el Alfabeto Fonético Internacional (AFI) para hacer posible la transcripción de cualquier lengua y se revisan los objetivos de la enseñanza de lenguas en los que se da prioridad al estudio de la lengua hablada y a crear buenos hábitos de pronunciación entre otros. Henry Sweet en su *The Practical Study of Languages* (1899) aconseja ya “distribuir lo que se tiene que enseñar entre escuchar, hablar, leer y escribir”, es decir, entre las cuatro destrezas.

L. Sauveur también partió del aprendizaje del niño para desarrollar en Boston a finales del siglo XIX el que se conoció como **Método Natural** o **Directo**. Este método da mucho protagonismo a la interacción oral en la lengua meta. Se enseñaba vocabulario y estructuras cotidianas y las destrezas de comunicación oral se desarrollaban en una progresión graduada cuidadosamente y organizada alrededor de intercambios con preguntas y respuestas entre los profesores y los alumnos en clases pequeñas e intensivas.

Las escuelas Berlitz en la actualidad siguen estos principios a través de su guía de enseñanza con consejos como: Nunca traduzcas: demuestra. Nunca expliques: actúa. Nunca hagas un discurso: haz preguntas. Nunca imites errores: corrige. Nunca utilices palabras aisladas: usa oraciones. Nunca hables demasiado: haz que hablen mucho los alumnos... etc. (Richards, 2009, p. 18).

Este método tuvo mucho éxito cuando se contaba con alumnos muy motivados y los profesores eran hablantes nativos. Sin embargo surgieron las críticas cuando se intentó

trasladar a las etapas de educación secundaria. Se señaló que contaba con una base teórica débil y una implantación práctica nada realista por lo complicado que se volvía cuando una traducción a tiempo podría ahorrar tiempo y frustración a profesores y alumnos. Uno de estos críticos lingüistas fue el británico Henry Sweet que expone las limitaciones de este método y aporta unas propuestas con unos principios metodológicos que afianzarían el método y que darían una base de técnicas de enseñanza. Estas técnicas desembarcaron en el **Método Audio-lingüístico** en Estados Unidos y en el **Enfoque Oral o Enseñanza Situacional** en gran Bretaña.

En 1966 aparece en Estados Unidos el “Informe Coleman” que causó un gran impacto en la comunidad educativa, tuvo importantes repercusiones a favor de la integración social e influyó enormemente en la enseñanza de segundas lenguas. Su objetivo era saber la satisfacción con los métodos educativos y muestra cómo ningún método puede garantizar un resultado satisfactorio. Este estudio defendía también que un objetivo más razonable para el estudio de lenguas extranjeras sería el conocimiento mediante la lectura en lengua extranjera, que se podría conseguir a través de la introducción gradual de palabras y de estructuras gramaticales de textos sencillos. La consecuencia de esta recomendación es que la lectura se convirtió en el objetivo de la mayoría de los programas de Lenguas Extranjeras de Estados Unidos y se extendió hasta la Segunda Guerra Mundial.

Desde 1950 hasta la década de los 80 hay una fiebre por encontrar el método o el enfoque más eficiente. Se buscan los elementos ideales que den con la mejor fórmula para aprender una segunda lengua:

- cuál es el objetivo principal sobre el que basar ese método o enfoque,
- cuáles son los contenidos más adecuados,

- cuáles son los principios de dificultad, gradación, organización y planificación,
- qué papel debe jugar la lengua materna,
- cuál es el papel del profesor y el de los alumnos,
- qué técnicas y actividades son las más efectivas,
- qué procesos cognitivos están involucrados... etc. (Richards, 2009, p. 24).

Así, aparecen al **Método Audiolingüístico** y el **Situacional**, le suceden la **Vía Silenciosa**, el **Enfoque Natural** y la **Respuesta Física total**, aunque no tuvieron tantos seguidores como el gran triunfador de los 80 y 90 (y del que nosotros partimos para el diseño de nuestro curso): el **Enfoque Comunicativo**. Este método se centra más en la competencia comunicativa que en el mero conocimiento de estructuras y está basado en trabajos de lingüistas funcionales como John Firth o Halliday, el de sociolingüistas americanos como Hymes o Labov y el trabajo de filósofos como John Austin y John Searle (Richards, 2009). Es un enfoque que presta atención a factores sociales, culturales y pragmáticos de la lengua, da énfasis a comunicarse en la L2 y favorece el uso de la lengua.

El impulso definitivo de este enfoque lo provocó la realidad educativa europea con una situación económica muy concreta, a punto de extenderse a más países el Mercado Común Europeo y la creación del Consejo de Europa, organización para la cooperación cultural y educativa. Europa tiene una realidad lingüística multilingüe y se hace necesario el entendimiento. En 1971 un grupo de expertos investigan la posibilidad de crear cursos basados en unidades didácticas que funcionarían de forma independiente, pero que estén a su vez relacionadas unas con otras y siguiendo siempre las necesidades de los estudiantes de lenguas en Europa. Lo que aparece con estos programas es un análisis de los significados comunicativos necesarios para aprender una lengua, comprenderla y expresarse con ella. Se

le da la misma importancia a todas las destrezas y favorece el desarrollo de todas ellas en el aula, así las habilidades orales salen fortalecidas, pues muchos métodos y enfoques anteriormente las habían relegado a un segundo plano o estaban desaparecidas (Richards, 2009).

El enfoque comunicativo influye enormemente en la consecuente aparición de otros enfoques como es **Enfoque por Tareas**, la **Instrucción Basada en Contenidos** o en la **Instrucción Basada en Competencias** y su presencia y su influencia siguen vigentes.

P. Breen describe este cambio de paradigma en la enseñanza de lenguas que afectó especialmente a las últimas décadas del siglo XX cuando se vieron ambos confrontados y es que hasta principios de los 70 la programación de la enseñanza de lenguas, como acabamos de ver y salvo algunas excepciones, estaba básicamente dominada por una **perspectiva formal** que traía consigo una visión estructural y gramatical de la lengua. Muchos profesores reconocen observar cierto estancamiento, hastío y decepción en las aulas de lenguas, además comienzan a advertir que este paradigma no garantiza un buen uso de la lengua especialmente en su producción oral y en la interacción. Esta situación provocó que a mediados de los 70 apareciera una alternativa construida sobre ideas derivadas de los actos de habla y la sociolingüística, era otra perspectiva que se contraponía a la formal, estamos hablando de la **perspectiva funcional** que se centra más en los usos del lenguaje. Breen entiende que cada una de estas perspectivas aglutina una serie de ideas y de formas de entender y llevar a cabo la enseñanza, de teorías, de investigaciones y de experiencias y que todos estos elementos dan lugar a un paradigma determinado. Estos paradigmas se concretan en dos realizaciones de syllabus: el syllabus formal y el funcional (ver tabla 11)

Tabla 11*Contraste de syllabus formal y syllabus funcional basado en Breen*

Syllabus Formal	Syllabus Funcional
<p>Focalización: En la naturaleza del propio sistema del lenguaje.</p> <p>Selección: Aquello que se debe aprender y que refleje la lógica inherente al propio lenguaje</p> <p>Subdivisión: Fonología, morfología, léxico o sintaxis.</p> <p>Secuenciación: Actividades que comienzan por conceptos menos complejos y derivan hacia lo más sencillo, lingüísticamente hablando</p>	<p>Focalización: Los usos del lenguaje</p> <p>Selección: Funciones del lenguaje (ejemplo: expresar gustos²⁰)</p> <p>Subdivisión: Preguntar por gustos e intereses. Expresar preferencia, preguntar por preferencias. Preguntar por el estado de ánimo, expresar alegría y satisfacción, expresar tristeza y aflicción...</p> <p>Secuenciación: Se parte de las principales funciones del lenguaje a las que se recurre para concretarlas y refinarlas de forma cíclica y acumulativa. Se va de lo general a lo particular</p>

Estos dos paradigmas han seguido conviviendo durante décadas. También es cierto que como hemos mencionado anteriormente, las necesidades sociales, políticas y económicas, han empujado a buscar un entendimiento entre comunidades que manejan distintas lenguas y las han forzado a comunicarse, lo que ha facilitado el auge de la perspectiva funcional que mencionaba Breen, a su vez el enfoque funcional ha impulsado la competencia comunicativa de la que se nutren enfoques como el comunicativo.

También es cierto que ya en los noventa surge un grupo de lingüistas y profesores desengañados de buscar el método o enfoque capaz de dar con una solución definitiva a los procesos de enseñanza de idiomas. Se van perfilando entonces modos de entender la docencia de lenguas que se han dado en llamar la era “post métodos”.

La investigación en las ciencias del lenguaje, la psicología y la pedagogía han traído aportaciones relevantes a los enfoques comunicativos y dentro de las ciencias del lenguaje estas perspectivas enriquecen desde diferentes puntos de vista el estudio del uso de la lengua.

²⁰ Tomado del Plan Curricular del Instituto Cervantes (2006)

Escandell (1993) lo aborda desde la pragmática. Brown y Yule (1983), Van Dijk (*ed.*1985) desde el análisis del discurso. Tusón (1995) desde el análisis de la conversación. Bernárdez (1982) o Beaugrande y Dressler (1981) con la lingüística textual. Desde la sociolingüística, Moreno Fernández (1998) o desde la etnografía de la comunicación, Saviile-Troike (1982). A través de la psicología con una base constructivista del origen social del lenguaje de Vygotsky, Coll (1993). Desde una perspectiva cognitiva en los procesos de comprensión y producción discursiva, Mayer (1981) o Cassany (1987). Karmiloff-Smith (1992) con investigaciones sobre la adquisición de L1 o el aprendizaje de L2 de Ellis (1985) (Cassany, 1999, p. 3).

En cuanto a eterna discusión entre lo oral y lo escrito, los enfoques comunicativos abogan por el **equilibrio** y la retroalimentación de ambas. Se parte de la base que el lenguaje se manifiesta a través de estos dos canales, independientes y a la vez interrelacionados por lo que deben ser trabajados de manera igualitaria en un curso de lenguas.

Todas estas teorías y todos estos nuevos enfoques comunicativos conciben el **lenguaje** como una actividad humana, como un **instrumento social** desarrollado por humanos para conseguir diferentes propósitos. Si este es el planteamiento, si los propósitos es lo que realmente guía el uso lingüístico, el objetivo de la enseñanza de lenguas no es ser correcto lingüísticamente hablando, sino desarrollar las destrezas necesarias para conseguir los propósitos deseados en un idioma (Cassany 1999)

Tanto en los procesos de adquisición del lenguaje como en las propuestas didácticas de los enfoques comunicativos está presente la **dimensión sociocultural** del lenguaje. Tanto el lenguaje como el pensamiento se originan en su contacto e interacción con otros hablantes, es por eso que al conjunto de conocimiento lingüístico debemos añadir dos conceptos didácticos como son la zona de **desarrollo próximo** o el conjunto de conocimientos que el aprendiz podrá aprender con ayuda de un profesor o tutor y el **andamiaje lingüístico** o los

instrumentos y recursos que el profesor provee al aprendiente para facilitar su proceso de adquisición. Estos enfoques incluyen la perspectiva cognitiva enriqueciendo las aulas de aprendizaje de lenguas, se favorecen las funciones del lenguaje como formular hipótesis, reconocer, relacionar, decodificar, se formulan predicciones... etc. Recogen además la psicología humanista que añade los factores emocionales (vergüenza, timidez, ridículo, alegría...) y los actitudinales (motivación, confianza, valores...) que actúan como filtro en el proceso de aprendizaje y que pueden acelerarlo, impedirlo o retrasarlo. Estos enfoques humanistas buscan un ambiente distendido en el aula donde el aprendiz se sienta cómodo y se vea capaz de compartir opiniones, aportar experiencias personales, se favorece el trabajo en equipo y la cooperación (cf. Cassany 1999).

Como señala Cassany,

Los enfoques previos al comunicativo dan mayor relevancia a las habilidades productivas/activas: hablar y escribir y relegaban a un segundo plano a las receptivas/pasivas: escuchar y leer. El paradigma comunicativo destaca el carácter activo de las receptivas equiparable a las productivas así como su función de motor y de vehículo de entrada de input o caudal lingüístico necesario para el desarrollo de la adquisición del sistema de lengua. El paradigma comunicativo pone énfasis en que el alumnado pueda tener una exposición rica (muchas horas de comprensión y lectura activas) al idioma objeto de aprendizaje. (Cassany, 1999, p. 10).

Como acabamos de ver, contamos con una fuerte tradición de enseñanza en el aprendizaje de segundas lenguas que sigue desarrollándose y evolucionando debido a una realidad presente plurilingüe donde los ciudadanos, entre ellos nuestros estudiantes, deben comunicarse entre sí. En los contextos actuales de diversidad cultural y globalización, el interés por el aprendizaje formal en varias lenguas y alcanzar un desarrollo bilingüe ha promovido otro tipo de experiencias en la enseñanza-aprendizaje de lenguas extranjeras. Tienen que ver con la enseñanza de contenidos disciplinares en educación primaria y secundaria y educación superior utilizando la lengua extranjera, de manera que se favorece el desarrollo de una segunda lengua al tiempo que se aprende un contenido. Dedicamos el

siguiente apartado a explicar estos nuevos modelos de aprendizaje integrado de lengua y contenido (AICLE- CLIL *Content and Language Integrated Learning*)²¹.

2. El Aprendizaje Integrado de Contenido y de la Lengua Extranjera (AICLE-CLIL)

2.1. Antecedentes de CLIL.

El término CLIL aparece en 1994 (Marsh, Maljiers y Hartalia, 2001) dentro de un contexto europeo para describir, incluso diseñar las buenas prácticas en diferentes contextos educativos donde la enseñanza y el aprendizaje tenían lugar a través de “**una lengua adicional**”²². Sin embargo, la idea de integrar contenido y enseñanza de una lengua extranjera no es actual. Mehisto (2014, p. 9) hace un repaso y toma tres casos a modo de ejemplo en los que podemos encontrar restos de CLIL o como él lo llama *Pre-CLIL*: el sumerio de Mesopotamia aprendido por los acadios, el latín de la Europa medieval y el francés en las últimas décadas del siglo XX en Canadá.

Aunque el término CLIL fue acuñado en los noventa, lo cierto es que nos podemos remontar 5000 años y encontrar el que podríamos llamar el primer programa de CLIL en lo que ahora se conoce como Iraq. Los acadios, ciudadanos de la antigua Mesopotamia, conquistaron a los sumerios. El sumerio, que se tiene como la primera lengua escrita conocida y que fue finalmente reemplazada por el acadio, se siguió usando como lengua religiosa, ceremonial y científica. Fue la lengua de instrucción usada por los acadios para enseñar teología, botánica o zoología. Posiblemente los profesores sumerios debían atender tanto al aprendizaje de la lengua como al de las materias, como ocurre en CLIL.

²¹ Los dos acrónimos CLIL y AICLE, el primero en inglés y el segundo la traducción en español, significan exactamente lo mismo. En esta tesis vamos a usar CLIL por ser el más extendido.

²² Los autores Coyle, Hood y Marsh (2010) aclaran que con **lengua adicional** quieren incluir la terminología de una lengua extranjera o de una segunda lengua o de herencia o de cualquier otra situación educativa que pueda encontrarse el alumno.

Una vida similar al sumerio corrió el latín, que es otro ejemplo del uso de una lengua extranjera como medio de instrucción, y que durante siglos se usó en las universidades europeas. El latín va siendo reemplazado en la comunicación oral por las lenguas vernáculas hasta quedar relegada a la comunicación escrita, no obstante se siguió considerando durante siglos como lengua de prestigio y al alcance de una élite privilegiada. Sin embargo, el latín, según Mehisto, no es precisamente el mejor ejemplo de CLIL puesto que apenas deja espacio para el desarrollo de las lenguas vernáculas, cuando CLIL lo que busca es apoyos del aprendizaje de segundas lenguas favoreciendo además el desarrollo de la lengua materna (Mehisto 2014, p. 9).

El tercer ejemplo que aporta Mehisto es la situación que vivió Canadá a mediados de los años 60, cuando la comunidad de padres anglófonos residentes en la zona francófona de Quebec advirtió que sus hijos no conseguían tener fluidez suficiente en francés solamente con la clase de idiomas estándar, carencia que les podría traer en un futuro serios problemas cuando se tuvieran que enfrentar al mundo laboral. La preocupación de esta comunidad les llevó a presionar a las autoridades locales para establecer programas de inmersión en los que los estudiantes anglófonos estudiaban varias materias completamente en francés. Estos programas de inmersión empezaron con mucho entusiasmo y también con muchos retos que superar. Con el método de ensayo y error se fueron perfilando, diseñando y mejorando estos programas de los que nos gustaría destacar tres rasgos:

- los profesores sin descuidar las cuatro destrezas, fueron centrándose cada vez más en las habilidades orales.
- se hizo hincapié en las estrategias de aprendizaje y de comunicación.
- los estudiantes también cursaban asignaturas en su propia lengua, en inglés.

En general, estos programas de gran éxito pronto se extendieron por todo Canadá y paulatinamente fueron adoptados en numerosos países (Mehisto 2014, p.10).

Tras estos tres ejemplos donde vemos reflejados diferentes aspectos de CLIL, regresamos al origen del actual CLIL volviendo a los años 50. Europa está inmersa en amplias discusiones sobre la unidad económica en las que se incluyen temas sobre políticas lingüísticas y la necesidad de elevar los niveles de multilingüismo. La tendencia de esas discusiones es buscar un claro objetivo identitario hacia el plurilingüismo así como la necesidad de hacer un gran esfuerzo educativo para proveer de este plurilingüismo a las generaciones más jóvenes. A finales de los 70 el Consejo Europeo de Educación propone a los estados miembros el fomento de la enseñanza a través de más de una lengua. Esta situación fue el precedente que provocaría más adelante el desarrollo y difusión de CLIL en toda Europa. Sin embargo, a mediados de los 80 el Parlamento Europeo expone su preocupación por la baja calidad de la educación de segundas lenguas y junto con el Consejo Europeo se busca cómo dar un mayor impulso al aprendizaje y enseñanza de lenguas extranjeras y se hace una inversión fuerte en proyectos que ayuden a desarrollar soluciones educativas prácticas. A partir de los 90 CLIL se convierte en una de las mejores iniciativas europeas educativas en la enseñanza de segundas lenguas. En 2005 el Consejo Europeo recomienda la adopción de CLIL por toda Europa como solución al déficit de estudios de lenguas extranjeras (Coyle, 2010, p. 8).

Desde que se realizaron las primeras estadísticas sobre su implementación en las escuelas en toda Europa, su expansión ha sido exponencial. Los expertos explican esta propagación debido fundamentalmente al encuentro de cuatro fuerzas que actúan simultáneamente: por un lado las **familias** de los niños en edad escolar desean que sus hijos aprendan al menos una lengua extranjera; por otro lado las **instituciones gubernamentales**

apuestan por una mejora en la enseñanza de lenguas extranjeras por las ventajas socio económicas que esto puede traer; a nivel europeo la **Comisión Europea** aprueba la ampliación de presupuesto orientada a la inclusión y a la fuerza económica del plurilingüismo; por último los **lingüistas** ven en CLIL un gran potencial en la inclusión de distintas materias ya que es un enfoque que va más allá de integrar la enseñanza y aprendizaje de una lengua con diferentes materias.

2. 2. Características de CLIL.

Como hemos señalado en el apartado anterior, CLIL es un enfoque educativo que tiene un objetivo doble y en el que una lengua adicional no materna para el estudiante se usa para aprender y enseñar contenido y esa lengua (Coyle, 2010).

Para Maria Jesús Frigols CLIL es una metodología de doble foco en la que se utiliza una lengua, que no es la materna del estudiante, para enseñar y aprender cierto contenido y esa lengua (no materna). Con CLIL siempre se busca cumplir dos objetivos uno de contenido y otro lingüístico. La esencia de CLIL es la integración que se realiza, como decíamos, en dos direcciones:

1) El aprendizaje de una **lengua** es incluido en clases de contenido (historia, ciencias, geografía...)

2) El **contenido** de esas asignaturas es usado en las clases de aprendizaje de idiomas.

Los estudiantes aprenden el lenguaje y los patrones del discurso que son necesarios para entender el contenido.

Es el deseo de comprender del alumno lo que le motiva a aprender el lenguaje, pues es el lenguaje lo que necesita para una mejor o total comprensión del contenido.

Según Mehisto, CLIL está sustentado por tres pilares, puesto que a la **lengua** y al **contenido** hay que añadir las **habilidades de aprendizaje**. Todo proceso de aprendizaje es complejo y el aprendizaje de dos campos integrados como son la lengua y el contenido no va a ser más sencillo, de hecho trae consigo la necesidad de acercarnos a una serie de sinergias y de elementos varios que trabajan en conjunto, como los que veremos más a continuación donde observamos que “el todo” es mejor que la suma de las partes (Coyle, 2019, p. 27).

Una de las primeras cuestiones que surgen con CLIL es cómo se conecta el aprendizaje de la lengua y el contenido, cómo interactúan, cómo se planifican y cómo se llevan al aula. Iremos detallando brevemente cada uno de estos componentes de CLIL de forma aislada y a la vez interrelacionándolos entre sí.

Un punto de partida interesante es tener en cuenta el **contenido de aprendizaje** en el que va a enmarcarse el curso de CLIL y esto lo proporciona el contexto educativo en el que se encuadra el aprendizaje. El contexto educativo provee a los programas de CLIL de cierto número de variables como el tipo y disponibilidad del profesorado, los recursos de los que se disponen para la enseñanza, la edad o los objetivos de los estudiantes. El entorno de aprendizaje, podríamos decir, que se encarga de la primera selección de contenidos.

El siguiente paso nos lleva al **aprendizaje de contenidos en general**. Coyle (2010) señala cómo la mayoría de los programas de enseñanza de lenguas especifican el *qué* contenido enseñar pero no el *cómo* es el aprendizaje de ese contenido y revisa los modelos y enfoques que han buscado una metodología efectiva. La autora nos recuerda cómo el modelo de aprendizaje dominante en las culturas occidentales ha sido dar al profesor el papel de transferir conocimiento al banco de almacenamiento del alumno, el papel del profesor es controlar y liderar el aprendizaje. Sin embargo, citando a Cummins, Coyle (2010) señala que una alternativa a este modelo sería a través del enfoque del constructivismo social. Este enfoque enfatiza el papel relevante del estudiante en el proceso de aprendizaje colocándolo

en el centro del mismo y alentándolo para ser algo más que un objeto pasivo receptivo. El constructivismo social se centra en la interacción, en la mediación y en la capacidad del estudiante de dirigir su propio proceso de aprendizaje. Ante este escenario se requiere la interacción entre profesores y alumnos o entre los mismos alumnos y un apoyo (andamiaje) en el aprendizaje dado por alguien que transmita retos cognitivos –que trate con los nuevos conocimientos-, pues se ha demostrado que cuando los estudiantes son capaces de tomar nuevos retos cognitivos, se involucran en la interacción con los agentes implicados en ella desarrollando su pensamiento y razonamiento individual.

Vygotsky introdujo el término de “*zona de desarrollo próximo*” para describir el aprendizaje que siempre reta al aprendiente cognitivamente y que está al alcance de cualquier individuo, siempre y cuando tenga un apoyo, andamiaje y guía apropiados. Ahí está el papel del profesor que debe buscar el equilibrio entre los retos que presenta y la capacidad de ir retirando los apoyos a medida que el aprendiente va superando los desafíos y va adquiriendo autonomía (Coyle, 2010, p. 29). El estudiante es un ser social que se comunica y vive en grupos y en diversas estructuras sociales, aprende de los otros y de estas relaciones interpersonales, por ello muchos de sus logros se consiguen gracias a estas interacciones con “el otro”. Vigotsky habla de dos zonas de desarrollo en el aprendizaje (i) la *zona de desarrollo real*: aquella capacidad de resolver los problemas de forma independiente y (ii) la *zona de desarrollo potencial*, es decir la capacidad de resolución de problemas con guía, siendo así como se produce el aprendizaje, como algo social. El objetivo del aprendizaje por tanto es que el estudiante refuerce su *zona de desarrollo real*, es decir, a mayor ayuda o guía o intervención, mayor rendimiento intelectual y cuanto menor sea la distancias entre las dos zonas mayor será la autonomía y el rendimiento y menor la intervención. Esto explica la esencia del andamiaje.

Como acabamos de mencionar, para que el aprendizaje del contenido sea efectivo, los estudiantes deben implicarse cognitivamente hablando, si queremos esta reacción por parte de ellos, los profesores deben medir cómo involucrar a los estudiantes de forma activa para que sean capaces de pensar a través de su propio aprendizaje y esto se consigue aludiendo la necesidad de que sean conscientes de su propio aprendizaje a través de habilidades metacognitivas. Las clases interactivas, el trabajo colaborativo en grupo o en parejas, en el que se comparten y se intercambian las dificultades y los logros, se provoca la resolución de problemas a los que aprende a enfrentarse, se trabaja con lo inesperado, se observa y se construye el significado a base de la interacción con el mundo. El estudiante que avanza, progresa cuando es retado intelectualmente para transformar información en ideas, resolver problemas, ganar comprensión y descubrir nuevos significados. Un buen aprendizaje de contenidos, nos recuerda Coyle, es la suma de conocimientos y habilidades que hacen uso de ese conocimiento (Coyle, 2010, p. 29).

Ya hemos mencionado la importancia del estímulo cognitivo en CLIL, sin embargo no es suficiente considerar el aprendizaje de contenido sin integrar el desarrollo de las habilidades de pensamiento o resolución de problemas. Muchos autores han encontrado en la taxonomía de Bloom la manera de conectar el proceso de pensamiento y la construcción de significado a través del concepto de aprendizaje de contenido. Desde la aparición de esta taxonomía en 1956 con sus seis procesos de pensamiento, estos se han visto sometidos a un gran debate década tras década. Anderson y Krathwohl publicaron en 2001 una versión actualizada de aquella taxonomía (ver tabla 12) y que Coyle incluye como una guía útil de clasificación de procesos cognitivos a tener en cuenta en nuestras planificaciones.

Tabla 12*Taxonomía de Bloom, revisada por Anderson y Krathwhol (Coyle, 2010, p. 31)*

Dimensión del proceso cognitivo	
Proceso cognitivo bajo	
Recordar	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocer - Evocar
Comprender	<ul style="list-style-type: none"> - Interpretar - Ejemplificar - Clasificar - Resumir - Inferir - Comparar - Explicar
Aplicar	<ul style="list-style-type: none"> - Ejecutar - Implementar
Proceso cognitivo alto	
Analizar	<ul style="list-style-type: none"> - Diferenciar - Organizar - Atribuir
Evaluar	<ul style="list-style-type: none"> - Comprobar - Criticar
Crear	<ul style="list-style-type: none"> - Generar - Planificar - Producir
Dimensión de conocimiento	
Conocimiento factual	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento básico de la terminología y especificar detalles y elementos
Conocimiento conceptual	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de clasificaciones y categorías - Conocimiento de principios y generalizaciones - Conocimiento de teorías, modelos y estructuras
Conocimiento procedimental	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de habilidades más específicas y algoritmos - Conocimiento de técnicas y métodos - Conocimientos de criterios que determinar cuándo usar los procedimientos adecuados
Conocimiento meta cognitivo	<ul style="list-style-type: none"> - Estrategias de conocimiento - Conocimiento sobre tareas cognitivas - Conocimiento autónomo.

El proceso cognitivo debe progresar desde una posición más elemental de pensamiento en la que recuerda, comprende o usa el conocimiento hasta llegar a un nivel más elevado donde es capaz de analizar, evaluar o crear. Es esencial que no solo todos los estudiantes tengan acceso a desarrollar estos procesos sino además que tengan el lenguaje necesario para hacerlo y ese es otro de los retos de CLIL, la lengua que usa el estudiante para desarrollar esos procesos cognitivos no es la lengua materna, es la lengua de aprendizaje (Coyle, 2010, p. 32)

En cuanto **al aprendizaje y uso de la lengua**, Coyle nos recuerda la larga tradición en enseñanza de lenguas de aprender gramática, leer textos y realizar traducciones directas o inversas como base del proceso de aprendizaje. Como también venimos viendo a lo largo de este trabajo, el siglo XX trajo enfoques y métodos que incluyen además el uso de la lengua, el más popular es el enfoque comunicativo. CLIL está conceptualizado en contextos auténticos, en contextos en uso y toma del enfoque comunicativo varios principios: (i) el lenguaje es una herramienta de comunicación, (ii) No hay una única metodología o técnica precisas (iii) el objetivo es tanto el uso de la lengua como el del contenido (iv) cultura instrumental. Si bien es cierto que la progresión de la gramática está incluida en el aprendizaje de lenguas, también es cierto que se pierde si no lo pone en uso para aprender contenido. CLIL enfatiza el uso de la lengua en entornos auténticos y provoca situaciones interactivas para desarrollar habilidades comunicativas, más que centrar todo el proceso de aprendizaje en gramática.

La progresión sistemática y simultánea del uso y aprendizaje de la lengua y contenido es necesaria en CLIL. La función cognitiva y la competencia lingüística deben trabajar de forma conjunta. “Sin diálogo no hay comunicación y sin comunicación no puede haber verdadera educación” (Freire 1972 en Coyle, 2019, p.35). La dificultad de CLIL radica en que los estudiantes necesitan involucrarse en este aprendizaje con un enfoque comunicativo usando una lengua vehicular en la que no son capaces posiblemente de expresarse como en su

propia lengua. Por eso es importante que los objetivos de contenido y de lengua estén relacionados. Una forma de relacionarlos es a través de lo que todos los autores de CLIL llaman el tríptico del lenguaje (ver figura 5) y sus interconexiones. Es una representación conceptual del lenguaje muy útil para planificar aulas CLIL.

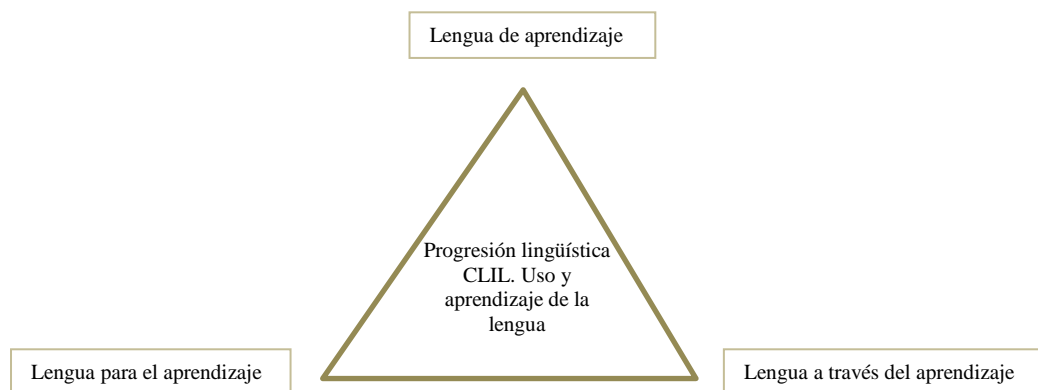


Figura 5. Tríptico de la lengua según Coyle (Coyle, 2010, p. 36)

Llamamos **Lengua de Aprendizaje** a la lengua relacionada con la materia o asignatura²³. El profesor de lengua debe llevar una progresión lingüística desde una dependencia de niveles de dificultad gramaticales hacia niveles de dificultad nocio-funcionales demandado por el contenido del curso.

La **lengua para el aprendizaje** se centra en el lenguaje necesario para operar en entornos de lengua extranjera, es el lenguaje de las actividades y las estrategias de comunicación y de aprendizaje; es la lengua que anima a los estudiantes a discutir, a debatir, a ser activo en la comunicación.

La **lengua a través del aprendizaje**, es la lengua que surge con el aprendizaje. Las aulas CLIL demandan un alto nivel de habla, de interacción y diálogo: “El discurso crea opinión, crea significado” (Mohan y van Naerssen, en Coyle, 2010, p. 37) y eso es lo que debemos provocar, el intercambio de opinión a través del intercambio de discursos. Cuando

²³ En nuestro caso estaríamos hablando de cine y cultura, esto es, lengua cinematográfico y ciertos hechos culturales preseleccionados por la profesora del curso como son la guerra civil española, arte e inmigración en países de habla hispana (más detalles del contenido del curso en el capítulo 6)

adquirimos nuevas áreas de conocimiento, adquirimos nuevas áreas de significado. Cuando estamos adquiriendo nuevos significados, estamos adquiriendo nuevo léxico, nuevo conocimiento y nuevo contenido. La lengua a través del aprendizaje es aquella que cada estudiante de forma individual captura en su propio proceso. No se puede predecir, pero si sabemos que su desarrollo se produce a través del reciclaje continuo y al unísono de gramática y del uso de la lengua.

No podemos hablar de CLIL y no hablar del papel que juega la **cultura**. Sus autores remarcan la necesidad de hacer visible la conciencia cultural y conseguir un entendimiento intercultural. Brown vincula cultura, pensamiento y lengua, dicho de otro modo, los patrones culturales, los hábitos, los modos de vida, los diferentes puntos de vista, se expresan a través de la lengua.

Si estamos de acuerdo con la idea de que la cultura determina la forma de interpretar el mundo y usamos la lengua para expresar esa interpretación, entonces CLIL abre la puerta a la interculturalidad donde aprendientes pueden tener experiencias que no podrían tener en un espacio monolítico. CLIL aporta un entorno rico para vivir experiencias interculturales que son fundamentales para entender la profundidad al ciudadano global (Coyle, 2010, p. 39)

Lengua, pensamiento y cultura se construyen a través de la interacción y es esta interacción social la que ayuda a comprender en profundidad el significado y los valores que la lengua trae consigo. La lengua no solo define la cultura, es un reflejo de ella. La conciencia cultural se debe centrar en conocimientos de otras culturas y tender al entendimiento intercultural que trae consigo experiencias diversas. El diálogo intercultural trae consigo el uso de habilidades para mediar entre la cultura de uno mismo y la de “el otro”. Todo empieza con la concienciación de la propia cultura y para que CLIL tenga un impacto cultural, los estudiantes necesitan participar en un aprendizaje interactivo y dialógico dentro de la clase y más allá, es decir, para que se produzcan esos intercambios sociales y culturales de los que estamos hablando y para que surjan los pensamientos y actitudes propias que intercambiarán con “el otro”.

Más allá de las ventajas que pueden aparecer a priori de la enseñanza de lenguas extranjeras con el enfoque de CLIL como son la activación y el acceso de los estudiantes a un lenguaje específico o la preparación que les da para estudios o trabajos futuros, Marsh (2009) añade la habilidad que aporta a los estudiantes de pensar en lenguas distintas y el impacto positivo en el aprendizaje de contenidos. Marsh (2009), Doyle (2009), Naves y Muñoz (2000) están de acuerdo en los beneficios que trae consigo el enfoque CLIL:

- CLIL mejora la **capacidad cognitiva y la calidad del aprendizaje** (Barrios, 2008), promueve la competencia lingüística, estimula la flexibilidad cognitiva, enriquece la comprensión de conceptos y amplía los recursos de mapas conceptuales, todo esto conlleva a mejorar la asociación de ideas y ayuda al estudiante a avanzar a niveles más sofisticados de aprendizaje general.
- La importancia de la **motivación** como motor de aprendizaje. CLIL debe aportar situaciones motivadoras y comunicativas en las que la LE esté implícita.
- La aportación de **materiales y contexto auténticos**. CLIL aporta contextos naturales y auténticos de uso comunicativo. La exposición a muestras naturales de LE, preferiblemente en una modalidad interactiva es una condición necesaria para que se produzca aprendizaje en esta lengua incidental. El uso natural del lenguaje puede alimentar la motivación y estimular o desear el aprendizaje.
- **Aprendizaje incidental**, es decir cuando la atención del aprendiente está centrada no en la lengua, sino en algo diferente (Doyle, 2009, p. 11)

2. 3. Fundamentación metodológica del CLIL.

Como nos recuerda Barrios (2008), CLIL no se vincula a ninguna metodología en concreto, pero si es cierto que se asocia a un grupo de concepciones didácticas que tienen entre sus componentes el uso y la atención a:

- **Fines comunicativos**; es decir, metodologías que conlleven objetivos comunicativos, naturales y significativos, se llevan a cabo actividades que implican encuestas reales, entrevistas, discusiones, debates o tertulias reales.
- **Metodologías activas**, aquellas que el aprendizaje suponga cooperar y colaborar entre los agentes implicados en el aprendizaje y que promuevan la resolución de problemas.
- **Estrategias de comunicación y de aprendizaje**, es decir, metodologías que doten de herramientas al aprendiente para convertirle paulatinamente en un estudiante autónomo tanto en el aprendizaje como en la comunicación, estrategias o recursos del habla que ayuden a memorizar, recordar, comprender almacenar vocabulario.
- **Estrategias de andamiaje**, es decir, metodologías que ofrecen ese apoyo temporal al aprendiente y que lo retiran gradualmente al tiempo que el estudiante va adquiriendo autonomía y responsabilidad y control sobre su proceso de aprendizaje. Se reta al alumno a avanzar en su proceso y a arriesgar para salir de su zona de confort fomentando el pensamiento crítico y creativo.
- **Diversidad de aprendizaje** y atención a las inteligencias múltiples.
- Equilibrio entre **contenido** y **forma** con mayor énfasis en la comunicación y en la fluidez que en la corrección.
- Mayor presencia de **actividades abiertas**, donde no haya una única respuesta y donde haya que resolverla de forma creativa.
- **LE/LM con flexibilidad** y una justificada **distribución del uso**. Estamos trabajando con un foco múltiple (aprendiendo lengua y contenido) hay que conducir ambos procesos de forma integrada con proyectos que favorezcan esta integración. Se trata de procesos complejos y la inclusión o exclusión de la lengua materna no debe entorpecer estos. Usar la lengua meta siempre que se pueda y la lengua materna siempre que se necesite (Barrios).
- La **confianza del alumno** para experimentar con la lengua y el contenido.

Por otra parte, incluir un enfoque didáctico desde la perspectiva de CLIL obliga a una delicada planificación para poder incluir la lengua y el contenido de forma integrada, así como el andamiaje, las estrategias de comunicación, las de aprendizaje o la evaluación. Una planificación con CLIL debería incorporar estos tres componentes (a) las cuatro Ces (b) las tres Aes y (c) la matriz de progresión y que todas ellas detallamos a continuación.

(A) Las llamadas cuatro Ces (ver figura 6) se trata de cuatro elementos que interactúan entre si formando el mapa conceptual de CLIL. Esta interacción tiene en cuenta la integración del aprendizaje de lengua y contenidos dentro de unos contextos y conocimientos específicos. Esto nos sugiere que un CLIL efectivo tiene lugar gracias a esta simbiosis a través de la progresión y desarrollo del conocimiento, habilidades y comprensión del contenido, a través de la asociación con tareas cognitivas, a través de la interacción en un contexto comunicativo y a través de un acercamiento en profundidad de la conciencia intercultural que trae consigo un posicionamiento del “yo” y de “el otro” (Coyle, 2010, p. 41).

Las cuatro Ces de las que hablamos son:

- (i) *Content* (contenido), la materia de la que trataría el curso.
- (ii) *Communication* (comunicación), la lengua de aprendizaje y de uso.
- (iii) *Cognition* (procesos cognitivos), procesos de aprendizaje y de pensamiento.
- (iv) *Culture* (cultura), desarrollar la conciencia cultural y llegar a la comprensión intercultural del ciudadano global.



Figura 6. Las cuatro CES según Coyle

Coyle señala que estos cuatro componentes deben estar presentes e interrelacionarse en cualquier diseño CLIL proponiendo comenzar con asuntos relativos al **CONTENIDO**, ligarlo a aspectos **COMUNICATIVOS**, considerar **PROCESOS COGNITIVOS** involucrados e integrarlo a través del eje que representa la atención a la realidad **CULTURAL** propia y ajena (Barrios, 2008.).

(B) Dado que el docente dentro de la enseñanza formal debe integrar elementos de una LE exigidos más por el contexto educativo que por criterios gramaticales, Doyle aconseja abordar esta integración a través de la triple A (ver figura 7), que engloba además dos de los cuatro pilares anteriormente mencionados como son el contenido y la lengua: (i) **Analizar** e identificar la lengua de aprendizaje, es decir el **conocimiento** que va a ser incluido en el aula a través de una materia (en nuestro caso consistiría en cine y cultura), este lenguaje como hemos mencionado previamente debe ser introducido de forma gradual, esto es, se parte de una dependencia de nivel de dificultad gramatical hacia niveles nocio-funcionales que demanda el contenido. (ii) **Añadir** la lengua para el aprendizaje, las **estrategias** de aprendizaje y andamiaje, aquellas que ayudaran al aprendiente a ser autónomo. (iii) **Aplicar** la lengua a través del aprendizaje, la comprensión del contenido a través del aprendizaje en sí, es decir, las **tareas y actividades** llevadas a cabo en el aula.

1.ANALIZAR	2.AÑADIR	3.APLICAR
Lengua de aprendizaje, foco de atención: contenido	Lengua para el aprendizaje, foco de atención el alumno	Lengua a través del aprendizaje, foco de atención las tareas y actividades de aprendizaje

Figura 7. Tres tipos de lengua a tener en cuenta en la planificación de CLIL.

(C) El tercer componente para nuestras planificaciones es la matriz de evaluación de materiales y tareas de aprendizaje (ver figura 8) y refleja el nivel lingüístico y cognitivo de los estudiantes relacionado con el tipo de actividad propuesta.

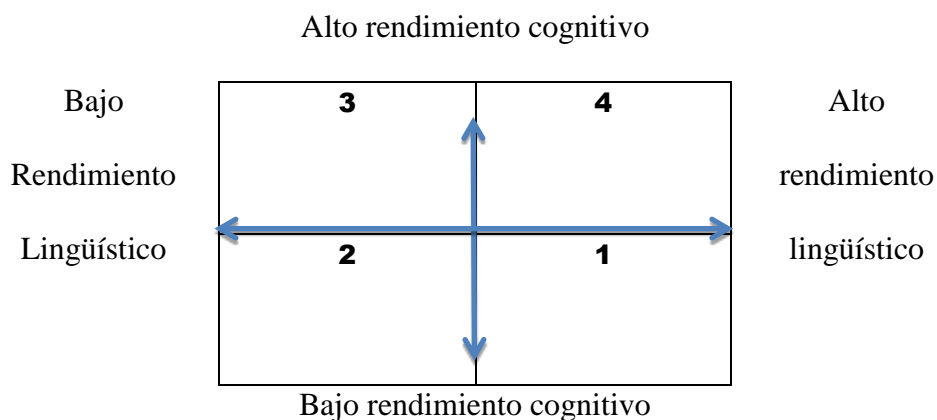


Figura 8. Matriz de evaluación según CLIL.

Los materiales y tareas planificadas pueden encontrarse en un principio en el cuadrante 2, incluso en el tres donde las demandas lingüísticas son accesibles y las cognitivas traen un mayor reto al alumno y tras un periodo de tiempo en el que se va progresando en el proceso de aprendizaje, deberían estar en el cuadrante 4 donde hay mayores demandas, lingüísticas y cognitivas.

Encontramos en CLIL cuatro grandes conceptos como son la comunicación, el contenido, la cultura y los procesos cognitivos que son pilares fundamentales para las aulas de adquisición de segundas lenguas en general y observamos además su idoneidad en nuestra investigación en particular puesto que aporta la activación de la competencia comunicativa en la lengua meta, la integración de contenidos relevantes a través de esa lengua, la posibilidad de desarrollar procesos cognitivos en esa L2 y despertar el desarrollo de la conciencia cultural propia y la de la lengua meta y nuestro curso “Español a través del cine” se propone trabajar esos cuatro pilares.

Después de dos capítulos en los que nos hemos centrado en el terreno de lo comunicativo desde un punto de vista más lingüístico (la expresión oral y la fluidez) y desde un punto de vista metodológico (CLIL), necesitamos presentar el punto de vista instrumental de nuestra investigación y el tercer vértice de este trabajo: el cine. Este elemento es, como veremos en el capítulo siguiente, el eje vertebrador del curso, pues nos aporta lengua, contenido, cultura y provoca los procesos cognitivos que mueven los tres anteriores.

Capítulo 3.

El Cine Como Recurso en el Aula de Segundas Lenguas

En este capítulo veremos cómo el desarrollo social y tecnológico ha hecho posible la aparición de nuevas teorías pedagógicas que favorecen la inclusión de los medios audiovisuales en la enseñanza. Pensamos que esta entrada de lo audiovisual en la educación ha sido forzada por la comunicación multimodal en la que nos encontramos inmersos que ha contribuido a traer consigo las nuevas alfabetizaciones.

También mostraremos los beneficios que tiene el uso del cine en el desarrollo de conocimientos lingüísticos y culturales y en el favorecimiento de habilidades cognitivas e interculturales.

Debemos recordar, no obstante, que la inclusión del cine en el aula no ha sido sencilla, no ha sido siempre bienvenida y ha tenido sus detractores. Repasaremos por tanto, las dificultades que ha encontrado para entrar en los sistemas educativos, los obstáculos que ha vencido y los que sigue encontrando.

1. El Cine en Contextos Educativos

Después de leer la introducción que Rojas Gordillo (2003) nos ofrece en su artículo, deberían quedar pocas dudas de los beneficios que puede traer la inclusión del cine como una herramienta más en la enseñanza no solo de lenguas, sino en la educación en general:

El cine es un bien cultural, un medio de enseñanza artística, un hecho de comunicación social, una industria, un objeto de comercio, enseñanza, estudio e investigación. El cine es pues una parte del patrimonio cultural de España²⁴, sus nacionalidades y sus regiones. [...] El cine aglutina el ámbito cultural, artístico, social, económico, educativo. El cine es la manifestación artística más importante del siglo XX, que forma parte del acervo cultural y artístico de los pueblos, ahora más que nunca, en nuestra sociedad de información y comunicación y de la imagen, es una herramienta para aprender a conocer, aprender a hacer, a aprender a vivir y aprender a ser, los cuatro pilares de la enseñanza [...]. Aporta el componente lúdico *prodesse delectare* –enseñar aprendiendo– muchas veces negado en la escuela; y, en la medida que se produce una identificación sujeto-objeto, potencia el aprendizaje significativo. En el campo

²⁴ Sustitúyase España por cualquier otro país, región o comunidad y el discurso tendría la misma validez.

ELE el cine favorece el enfoque comunicativo, ya que es un elemento integrador y da tanta importancia a elementos socioculturales como a los formales [...]

Aunque ahondaremos en breve en las ventajas y beneficios de incluir el cine en el aula, especialmente en las aulas de aprendizaje de lenguas, tenemos que mencionar también las dificultades a las que el cine se ha enfrentado para ser incluido en la enseñanza en sus algo más de 100 años de vida. Gispert (2008), nos da la clave de uno de esos obstáculos por los que el cine no ha sido incluido en el currículo de enseñanza como sí lo están otras disciplinas del ámbito del arte como la música o la literatura:

En la actualidad, el discurso sobre el cine y su consideración artística ha cambiado considerablemente. El tímido reconocimiento del cine como arte, ha permitido que determinados autores gocen de gran prestigio en el mundo de la cultura. Fellini, Bergman, Michelangelo Antonioni o David Lynch no son simples autores que han hecho películas, sino creadores de formas, con un mundo personal que ha marcado el arte y la cultura de nuestro tiempo. La enseñanza del cine se ha institucionalizado en las universidades como un apéndice de la Historia del Arte, de la Historia de La Literatura o de los estudios sobre la comunicación [...] Hoy la institución escolar acepta los discursos audiovisuales [...] y el sistema educativo continua demasiado preocupado por la búsqueda de un conocimiento ordenado y sistemático y muchas veces no ha sabido cómo educar en y para la cultura de mosaico (múltiples estímulos sensoriales) (Gispert, 2008 p. 37)

Gispert muestra una visión algo pesimista de la situación del cine en las aulas, visión basada en hechos contrastados y experiencias reales como desarrollaremos a continuación. Sin embargo, nos gustaría aportar también una perspectiva algo más optimista. Hemos comprobado cómo esa situación que describe no solo está cambiando, sino que aún con ciertas dificultades, el cine ha ido incluyéndose en la enseñanza y ha habido proyectos educativos relacionados con el cine casi desde sus inicios, si bien es cierto que de forma demasiado discreta o al menos no con la celeridad ni con la repercusión con la que la hemos vivido en la última década. Fue Thomas Edison, inventor de una de las primeras cámaras cinematográficas, quien pronosticó en 1922 que las imágenes en movimiento estaban destinadas a revolucionar el sistema educativo y que en unos años no suplantarian totalmente, pero si parcialmente, el uso de libros de texto (Donaghy, 2015, p.14). Ya que nuestro contexto educativo de investigación es el universitario, hemos realizado una breve

exploración en los estudios universitarios de España y nos alegra comprobar la paulatina aparición de Grados en Cinematografía, especialidades en Estudios de Cine o cursos y titulaciones de postgrado²⁵. Estas nuevas titulaciones van un paso más allá del “apéndice de Historia del Arte, de la Literatura o estudios de la Comunicación” como venía ocurriendo hasta ahora y al que hace referencia Gispert en la cita que mostrábamos anteriormente. Creemos que este esfuerzo por parte de las universidades es un reflejo del pulso y de la relevancia que lo audiovisual está tomando en la sociedad y cómo ciertas instituciones empiezan a valorar su presencia en nuestros días y en nuestras aulas.

También vemos ese cambio de actitud en aulas de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, en concreto en enseñanza de español como lengua extranjera, como demuestran algunos documentos de referencia como el Marco Común de Referencia Europeo o el Plan Curricular del Instituto Cervantes, donde como veremos en este capítulo, el cine aparece incluido entre epígrafes como: “contexto del uso de la lengua”, “temas de comunicación”, “actividades y estrategias de comprensión”, “referentes culturales”, “contextos del uso de la lengua”, “temas de comunicación: ocio y tiempo libre”, “actividades de comprensión audiovisual”, “actividades y estrategias de interacción: expresa ideas sobre temas abstractos o culturales como música, cine y arte”...etc.

²⁵ Aportamos aquí solo algunos ejemplos:

ESCUELA SUPERIOR DE CINE Y AUDIOVISUALES de la Universidad de Barcelona <http://www.escac.es/>

GRADO DE CINE Y MEDIOS AUDIOVISUALES de la Universidad de Barcelona

http://www.ub.edu/web/ub/es/estudis/oferta_formativa/graus/fitxa/C/G1082/index.html?

GRADO EN CINE en la Universidad Camilo Jose Cela [http://www.ucjc.edu/estudio/grado-](http://www.ucjc.edu/estudio/grado-cine/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=ucjc-grados-2016&gclid=COqgv7vBzswCFQqbvAodHciIJDA)

[cine/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=ucjc-grados-](http://www.ucjc.edu/estudio/grado-cine/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=ucjc-grados-2016&gclid=COqgv7vBzswCFQqbvAodHciIJDA)

[2016&gclid=COqgv7vBzswCFQqbvAodHciIJDA](http://www.ucjc.edu/estudio/grado-cine/?utm_source=google&utm_medium=cpc&utm_campaign=ucjc-grados-2016&gclid=COqgv7vBzswCFQqbvAodHciIJDA)

GRADO EN CINEMATOGRAFÍA Y ARTES VISUALES en la Universidad Juan Carlos I, Madrid

<http://www.escuela-tai.com/es/estudios-de-cine-y-tv/grado-en-cine-y-comunicacion-audiovisual/>

MASTER EN CINE, TELEVISION y MEDIOS INTERACTIVOS en la Universidad Juan Carlos I, Madrid

<https://www.urjc.es/estudios/master/846-cine-television-y-medios-interactivos>

GRADO EN COMUNICACIÓN AUDIOVISUAL en la Universidad Complutense de Madrid

<https://www.ucm.es/estudios/2014-15/grado-comunicacionaudiovisual-plan>

MASTER EN CINEMATOGRAFÍA en la Universidad de Córdoba

<https://www.uco.es/estudios/idep/masteres/cinematografia>

En cuanto a los manuales que llegan a las clases de ELE, como veremos más adelante, prácticamente todas las editoriales actualmente incluyen actividades, unidades, incluso manuales dedicados exclusivamente al cine.

Los recursos que han tomado protagonismo en el aula en los últimos años están basados en las nuevas herramientas audiovisuales, cuya disponibilidad y accesibilidad son cada vez mayores. La tecnología ha cerrado la brecha antes existente entre lo audiovisual y el espectador, que limitaba el lugar y el número de visionados. En la actualidad, los propios espectadores no sólo disfrutan de un fácil acceso a productos audiovisuales sino que se han convertido en productores, son los llamados *prosumidores*, usuarios capaces de consumir productos audiovisuales y también capaces de producirlos, crearlos, editarlos e incluso ponerlos a disposición del público.

Canales como *youtube* o *vimeo*, de los que nos nutrimos a diario como espectadores o como docentes haciendo uso de sus videos, o diferentes redes sociales como *facebook*, *Instagram*, *Pinterest*, por nombrar algunos, se alimentan de este material y de los usuarios que los dotan de contenido audiovisual y lo actualizan constantemente.

Nuestra sociedad es cada vez más tecnológica y esta tecnología ha provocado que el uso de nuestra comunicación sea más compleja en cuanto a modos de realización, situando a la comunicación multimodal en las primeras posiciones, en las ya no solo se hace énfasis en el lenguaje verbal, sino en otros recursos que ponen a trabajar nuestros sentidos (visual, auditivo, gestual-quinésico). El gran desarrollo tecnológico que hemos visto crecer en las últimas décadas, añadido a la globalización económica y la expansión de internet, ha traído consigo, como decimos, cambios en los modos de comunicación y con ello en la definición de alfabetización y, por ende, su implicación en contextos educativos (Martínez Lirola, 2013). Esto es lo que observaron el denominado *New London Group* (NLG), un grupo de diez académicos que a mediados de la década de los noventa se dieron cuenta de que las

pedagogías debían prestar atención a estos cambios, recogerlos e incluirlos en las aulas. Las pedagogías que ellos proponen, recogen modelos de representación de la realidad que no se centran únicamente en la lengua con su tradicional papel central y dominante sino que recogen representaciones visuales, orales, espaciales o gestuales. Se trata de las **nuevas alfabetizaciones**. Es sencillo encontrar ejemplos de prácticas de estos nuevos alfabetismos en la cultura del ocio y en el mundo laboral y en general en el día a día, como puede ser la búsqueda de información en internet, mantenimiento de *blogs*, *webs*, *wikis*, redes sociales como *facebook*, *instagram*, *pinterest*, *twitter*, compartir videos, música, fotos (en cualquiera de estas plataformas o redes sociales o en cualquiera de las múltiples existentes). En cada uno de los ejemplos señalados podemos encontrar la combinación de dos o más modos de comunicación. Estamos ante la **comunicación multimodal**: la combinación de diferentes modos (visual, escrito, oral, kinésico, espacial, etc) en el contenido y diseño del texto, creando nuevos significados. La alfabetización multimodal por tanto intenta romper la distancia existente entre los textos basados en conceptos tradicionales de alfabetización y aquellos con los que los estudiantes interactúan en la vida real (Herrero, 2009):

Se trata de incorporar las nuevas habilidades audiovisuales y digitales en la escuela a través de nuevos tipos de texto, actividades y rediseño en función de lo que la práctica y las necesidades de cada grupo de estudiantes requiera (Minelli, 2009, en Herrero, 2009, p. 61)

No queremos decir con esto que la imagen y los medios audiovisuales (como el cine, por ejemplo, que por su naturaleza recoge prácticamente todos los modos a los que acabamos de aludir) sustituyan a la lecto escritura y a la alfabetización tradicional, pero la entrada de la imagen en movimiento y la pantalla en nuestras sociedades lo ha hecho con tal fuerza que deberíamos asimilar las nuevas competencias a las ya existentes (Donaghy, 2015).

Centrándonos en el cine, Gispert (2008) apunta que éste puede aparecer de dos formas en el aula:

(i) bien como **recurso didáctico**, esto es, como herramienta o recurso para explicar o mostrar cualquier tipo de contenido y materia,

(ii) o bien como **objeto de estudio**, es decir, el cine como materia en sí misma a estudiar, analizar o aprender.

Lo más acertado consiste en buscar el equilibrio en las prácticas educativas, combinar la enseñanza y aprendizaje de las formas de expresión cinematográfica y los contenidos que transmiten. O como decía Metz, “enseñanza de la imagen o a través de la imagen” (Ruiz Rubio, 1994, p.77). Recurrir al cine como medio de ejemplificación de un contenido sin dar la posibilidad de conocer a fondo los medios fílmicos o el lenguaje cinematográfico que se ha usado para llevar a la pantalla esos contenidos, es dejar al estudiante con una vista parcial del hecho fílmico, además de asumir una supuesta transparencia y univocidad de la imagen y el sonido que no existe, puesto que son recursos cargados de interpretaciones. De igual manera, perderíamos una parte importante del mensaje si nos quedáramos en el análisis técnico o fílmico, puesto que el cine contiene un potente componente de difusión cultural y es una herramienta de pensamiento y reflexión muy útil (ver figura 9). Gispert nos resume esta idea: “Para comprender una película es preciso conocer sus procesos expresivos, ver de qué forma crea un discurso pero también preguntarse cómo esta película crea emoción y genera formas artísticas” (Gispert, 2008, p. 77)

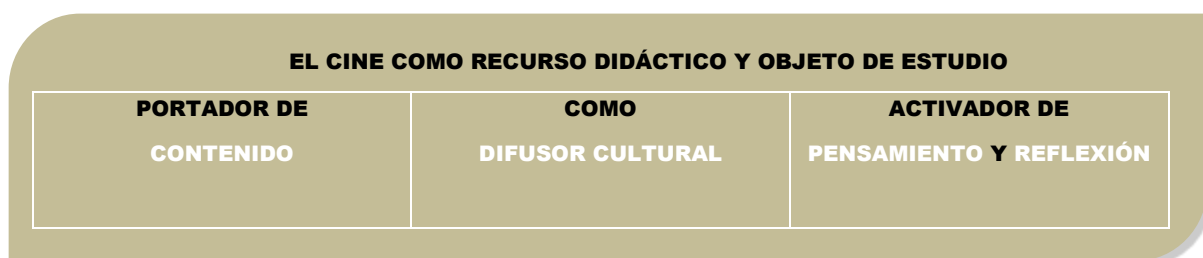


Figura 9. Modos de llevar el cine al aula según Gispert (2008)

2. Retos y Aportaciones del Cine en el Aula

Con todo lo dicho anteriormente, parece que sin embargo la naturaleza y el origen del cine generan dudas sobre la adecuación y la manera de abordar su uso en las aulas. El cine nació como espectáculo, relacionado con el entretenimiento y asociado a los avances técnicos de la época. Quizás, por eso, en opinión de María Acaso, “en nuestra sociedad lo importante es la idea de que las imágenes solo sirven para crear placer en detrimento de su capacidad de crear conocimiento” (Acaso. 2009, libro electrónico)

El cine fue y es entendido como un arte que recoge y expresa a modo de **documento gráfico y sonoro** la vida de un determinado momento. Contiene por ello el poderoso efecto de formar el imaginario cultural, ideológico y cultural de una sociedad (Pérez Parejo, 2010). Muy cercanas a las palabras de Rojas Gordillo que abrían este capítulo, encontramos las de Gispert señalando cómo el cine “es un producto de la sociedad y está indisolublemente unido a las estructuras sociales” (Gispert, 2010, p. 63). El cine pretende reflejar la totalidad, pues en su base reside la capacidad de contar dramas humanos con tecnologías y lenguajes distintos a los tradicionales.

El cine, como dice MacLuhan, complementa conocimientos e integra ideas y lenguajes, además de **fascinar**:

El cine tiene la capacidad de fascinar. Atracción que ejerce a través de la vista, principal órgano de percepción y el sentido más receptivo que cuenta con la sencillez (en un principio) de los códigos que se ponen en juego, el realismo de las imágenes y las especiales condiciones de situación que operan en el acto de comunicación, propicia un alto grado de identificación y participación emocional por parte del receptor respecto al mensaje. (Ruiz Rubio, 1994, p. 74-75).

En esta atracción de lo visual, no debemos olvidar la dimensión auditiva, componente indisoluble de esa fascinación que nos ofrece el cine, dimensión que acompaña y en numerosas ocasiones acentúa, subraya y enfatiza los mensajes que llegan al espectador. La historia del cine está repleta de grandes momentos en los que el sonido ha jugado un papel memorable acentuando el mensaje de la imagen. Recordemos por ejemplo el impacto que

crea la música de *Psicosis* (Hitchcock, 1961) en la escena de la ducha produciendo más angustia y temor, si cabe, al espectador, al acompañar una melodía chirriante a una escena de asesinato; o la música que emplean en *Tiburón* (Spielberg, 1975) para las imágenes de los ataques de esta “máquina de matar” –cita de la propia película- provocando aún más ansiedad en la audiencia; en *Dersu Uzala – El cazador-* (Kurosawa, 1975) el espectador se desasosiega en su asiento al notar como se va acercando peligrosamente una tormenta siberiana y los protagonistas, con apenas recursos intentan construir a contrareloj una guarida, los personajes se mueven nerviosos, sí, pero el sonido de la tormenta que aproxima de forma inminente angustia sin duda al espectador; los efectos de sonido que se unen las trágicas imágenes de El desembarco de Normandía en *Salvad al soldado Ryan* (Spielberg, 1998) son estremecedores, de hecho esta película fue reconocida con el Óscar al mejor sonido; el discurso de Chaplin en el final de *El Gran Dictador* (Chaplin, 1940), casi 100 años después siguen sin dejar indiferente a prácticamente nadie. Son solo algunas escenas ejemplares en la historia del cine donde el sonido, la música o el texto encumbran la imagen y con ello el mensaje final.

Ante una situación semejante es difícil creer que el cine no esté más presente en los sistemas educativos. Es cierto que nos encontramos a lo largo de su historia intentos de inclusión, antes incluso de que apareciera el cine sonoro²⁶, los profesionales de la enseñanza vieron ya el potencial del cine silente en la educación. La novedad de su descubrimiento y las imágenes en movimiento ya eran suficiente reclamo motivador para profesores y alumnos. Ese reclamo lo captaron, por ejemplo, rápidamente durante la revolución rusa, que coincide con los primeros años de vida del cine y cuyos dirigentes dedicaron un gran esfuerzo al uso propagandístico²⁷ de este soporte (García Román, 2007). La verosimilitud que tiene el cine,

²⁶ Nos referimos aquí al cine sonoro en oposición al cine silente en el que no se escuchaba el texto de los actores aunque si había música y efectos sonoros en las salas de proyección.

²⁷ Si entendemos aquí propaganda en su faceta **sesgada de educar** y de dotar al film de datos y hechos geográficos, históricos y sociales con fuertes dosis de verosimilitud: “Lo novedoso de la relación entre receptor y mensaje (según McLuhan, 1968) radica en que el plano emocional y afectivo prepondera sobre el intelectual, de gran importancia esto para comprender el alcance del cine y algunas de sus funciones histórico-sociales,

sea propagandístico o no, trae consigo unos marcos referenciales culturales, sociales, de cualquier época y aporta una cantidad de información simultánea, difícil de recrear de otro modo (García Román, 2007).

Si con las imágenes el cine ya era suficiente reclamo educativo, la llegada del sonido no hizo más que darle aún más consistencia por la complejidad de mensajes que aportaba. Siempre en eterna evolución, la llegada del sonido (tomemos como referencia 1927 con aparición de *El cantante de jazz*²⁸ -Alan Crossland, 1927-) supuso una auténtica revolución en la industria cinematográfica, al igual que supondría en la enseñanza la entrada del magnetófono en el aula o la arrolladora aparición de internet en nuestras vidas. La tecnología acaba llegando al aula, aunque no siempre con la celeridad que se produce fuera de ella.

Aunque como estamos viendo, parece que el cine solo tiene ventajas para su incorporación dentro del aula, insistimos en que el séptimo arte se ha encontrado con varios obstáculos para hacerse un hueco en la enseñanza. Uno de los inconvenientes en sus inicios y durante varias décadas ha sido la escasez de medios, el coste de los mismos y la insuficiente accesibilidad a las películas en sus diferentes formatos.

Infraestructuras y costes aparte, no podemos pasar por alto una de las grandes dificultades a las que se ha enfrentado: el desajuste que supone el mundo de imágenes en el que nos encontramos inmersos, con el descrédito académico que el cine ha tenido y continúa teniendo en la enseñanza. Desajuste que, como Gispert entre otros autores nos explica, se debe al eterno enfrentamiento entre razón y emoción. Gispert (2008) nos lleva hasta el *Libro III de La república* de Platón para ver cómo ciertos conceptos han influido en pensamientos y pensadores posteriores, han calado en nuestra cultura durante siglos y en muchos aspectos se mantienen intactos. La esencia del filósofo griego se basa en cómo el mundo de las

como su capacidad para transmitir discursos estéticos e ideológicos dentro de la denominada civilización de la imagen.” (Ruiz Rubio, 1994, p. 75)

²⁸ Ver nota 26

apariencias, identificado como un mundo falso, el mundo de los sentidos que perturba la razón, debe permanecer apartado del de las ideas puesto que le confunde. La vida afectiva nos impide pensar y debería ser controlada por el intelecto. La *imitación* es considerada por Paltón como *un simulacro engañoso que persigue la seducción y corrompe el auténtico conocimiento*. Todos estos valores han sido secundados por grandes pensadores de la escuela estoica o religiosos católicos, especialmente durante la edad media, quienes defendían un principio que podría resumirse en: “El placer provoca el desorden de la razón”. Sin embargo, otras corrientes filosóficas, incluso el mismo Aristóteles, rechazan la separación entre mundo de la razón y el mundo sensible, de hecho, en su *Poética* Aristóteles habla de la **mímesis** como una habilidad que se desarrolla desde la infancia y que a través de ella se adquieren conocimientos razonables y sensibles que provocan la felicidad del ser humano. Según Aristóteles, el arte permite el descubrimiento de la belleza de las cosas y proporciona un placer estético.

Volvemos al cine y a su papel dentro de la educación, y observamos cómo éste se ha movido entre ambas perspectivas, la platónica y la aristotélica. A un lado se sitúan aquellos que lo rechazan como recurso educativo por su falta de rigor, aquellos que no ven un orden ni un principio de verdad o de confianza en las representaciones cinematográficas. Ven en él un uso que desvirtúa la representación de la realidad, por tanto desconfían de su uso en el aula ya que están más preocupados por un conocimiento ordenado y sistemático. A otro lado, tenemos a los que lo defienden por su fuerza para representar, evocar y provocar el pensamiento. Éstos ven en el cine un gran potencial educativo, motivador por su carácter lúdico y de fascinación. Estas características facilitan la entrada de todo tipo de *input* en el alumno. Un cine que toca emocionalmente al espectador, le hace reaccionar y le activa en la clase y, por tanto, convierten al cine en un recurso inclusivo. Aun teniendo estas dos perspectivas tan polarizadas, Gispert (2008) apunta que para...

...Poder llegar a institucionalizarse dentro de la esfera de la cultura, el cine necesitaría salir tímidamente del espectáculo [...] pues aunque surgen numerosos autores, pensadores y ensayos defendiéndolo, muy especialmente en los años de la vanguardia, el cine acaba chocando con lo académico por su carácter industrial y su clara intervención en el desarrollo de la sociedad de masas, consiguiendo desvirtuar con ello todo su potencial en las aulas. (Gispert, 2008, p. 36)

Gispert (2008) también nos recuerda cómo las sociedades primitivas usaban los **mitos** como **discurso simbólico** que trataba de explicar el mundo. Este discurso se nutría principalmente de intuición, creencias y fabulación (narración). Las sociedades modernas, en cambio, lo hacen a través de la **filosofía** y un **discurso racional** basado en hechos empíricos que acaban desplazando a los mitos, pues entienden su discurso simbólico, falto de ciencia, pruebas y literatura escrita que las mantenga como ciertas. Pero ante esto, el s.XXI reacciona y:

El **cine de ficción** se instala como vehículo para representar la realidad y narrar acontecimientos imaginarios que nunca ocurrieron o bien, que están basados en hechos reales [...]. ¿Acepta la comunidad educativa la posibilidad de construir discursos a través de la ficción, que sea objeto de estudio lo que queda reducido a un sustituto de la realidad? [...] Muchos profesores consideran que la ficción cinematográfica hace imposible poder llegar a referirse al contenido de un filme de una manera científica (Gispert, 2008, p.18)

En conclusión, podríamos señalar que son tres las trabas con las que se encuentra el cine para poder ser integrado con mayor fuerza como recurso educativo dentro de las aulas, especialmente en la educación superior:

- Desconfianza porque la **ficción** cubra o desvirtúe a la razón o a las ideas,
- Recelo a que la **emoción** que producen las imágenes, las historias y los sonidos sean demasiado inspiradoras, que ayuden más a divagar y que a centrar pensamientos y argumentos más objetivos o más empíricos (cuando realmente esa emoción es capaz de activar el pensamiento),
- Que el **espectáculo** esté reñido con lo artístico y que con ello la transparencia (cine como espejo, reflejo de una sociedad) o la polisemia (el cine recoge y lanza

mensajes en múltiples soportes) queden en entredicho y se vean ensombrecidas por lo banal o lo superficial (ver tabla 13).

Tabla 13

Retos y aportaciones del cine

RETOS del cine en Educación.	APORTACIONES del cine a la educación
Romper barreras entre	
Ficción / Documental	Ficción, Razón, Espectáculo, Arte , Transparencia , Polisemia. Documentación, Emoción.
Emoción / Razón	
Espectáculo / Arte	
Transparencia / Polisemia	

Haciendo mención a la dualidad platónica- aristotélica planteada por Gispert, nos posicionamos ante una perspectiva aristotélica por la que el arte entendido como un medio de expresión estético tiene la capacidad de aportar tantos recursos, que los retos que trae consigo en la educación y canalizados a través de unas actividades concretas, solo pueden enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje del estudiante.

3. El Valor Didáctico del Cine

A través de una serie de autores vamos a constatar el recurrente y a la vez productivo conflicto entre el lenguaje **verbal** y **visual**, así como el valor generalizado que todos ellos apuntan para hacer ambos modos inclusivos. Además comprobaremos a través de ellos, dos aspectos que les preocupan como son la **presencia** y la **subjetividad** de la imagen en nuestra sociedad. Ambos elementos incluidos en la clase de segundas lenguas a través del cine, engrandecen el contenido del aula y ayudan a desarrollar tanto las destrezas de la lengua como las habilidades cognitivas. Ambos aspectos consiguen estimular y hacer avanzar la maquinaria del proceso de aprendizaje de una segunda lengua como veremos a continuación.

3. 1. Entre lo social, lo emocional y lo cognitivo.

El mundo maneja 35.000 imágenes por segundo²⁹. Las redes sociales y los dispositivos electrónicos los sustentan y promueven. Nos hemos convertido en consumidores y creadores de contenido hablado, escrito y visual:

“Trata de imaginar un mundo sin cultura visual, es imposible” (Howells, 2003, en Vidal, 2015, p. 23)

En nuestra actual forma de comunicarnos, las imágenes, en numerosas ocasiones, sustituyen a las palabras y en algunas la comunicación tiende a integrar medios. Las



Foto 1. Fotograma de *Tiempos Modernos*

imágenes representan infinidad de conceptos, pero también son una herramienta para pensar y para crear conocimiento. Lo visual es instantáneo y al mismo tiempo integra contenido cognitivo y emocional. Películas como *Tiempos Modernos* (Chaplin, 1936) (ver foto 1) o *El Chico* (Chaplin, 1921) (ver foto 2), películas silentes ambas, aún sin contenido verbal, contienen escenas que dejan huella, no nos dejan indiferentes e incitan a la reflexión, además de provocar cierta empatía con el espectador y remover emociones.

Mientras que en nuestro planeta la gran diversidad lingüística (7000 leguas vivas coexisten en él) puede provocar la no comunicación, el mundo de las imágenes tiende a ser universal y a tender puentes para la conversación. Deberíamos ser más conscientes del valor de la mirada como decía Ignacio de Loyola:

La tradición de Ignacio de Loyola nos ayuda a comprender la potencialidad inteligente de la mirada pues, para él, lo visual pone a toda la persona en movimiento, hace meditar, examinar, pensar. Loyola es un maestro del mirar que señala la delicadeza y minuciosidad cómo y qué mirar. (Vidal, 2015, p. 15)

²⁹ Más datos: “A través de las redes sociales se suben más de 21.000 imágenes por segundo y hay 11.600 consultas de imágenes por segundo a través de Google [...] Además, cada segundo se suben 5 nuevos videos a Youtube” (Vidal, 2015, p. 19)

“Lo visual y lo lingüístico no se oponen, se multiplican mutuamente” (Vidal, 2015, p. 25). Es la eterna discusión, como hemos mencionado anteriormente, entre lo lingüístico más abstracto, más analítico, más funcional y lo visual ligado a la percepción y a las emociones. “Sin embargo sin la palabra no sabríamos mirar humanamente y sin la percepción la palabra no sería posible” (Vidal, 2015, p. 14). Es tal la relación entre todos



Foto 2. Fotograma de *El Chico*

nuestros sentidos que la combinación de varios de ellos ha provocado la aparición de distintas disciplinas. Deberíamos ser más conscientes de la mirada que como decía Ignacio de Loyola:

Mirar es crucial para el razonamiento y mirar aparece en múltiples campos. Si unimos lo visual a las matemáticas obtenemos la geometría, la música a lo visual y tendremos la danza, la lingüística a lo visual y tendremos escritura pictogramas y jeroglíficos. Mirar nunca es neutral. Nuestra mirada es una forma de razonar y cuando vemos, estamos pensando. (Vidal, 2015, p. 36).

No podemos olvidar que nuestra mirada está educada por el **entorno cultural** en el que nos movemos, por ello hay aspectos del día a día que ya nos pasan desapercibidos, que nos son invisibles porque estamos inmersos en la propia cultura que nos alimenta. Hemos observado que nuestros estudiantes perciben más claramente esos detalles invisibles de su propia cultura cuando observan la otra cultura. Así ocurrió cuando vimos *Las mujeres de verdad tienen curvas* (Patricia Cardoso, 2002), cuando observan la relación madre-hija de Ana y Doña Carmen (miembros de una familia mexicana que ha emigrado y vive en Los Ángeles, USA), intentan comprender la situación que presenta la película, la comparan con sus propias familias y describen las relaciones familiares en Hong Kong y en China en la actualidad o en épocas anteriores. Los estudiantes observan los comportamientos y modos de actuar de los otros y tienden puentes con los comportamientos de su propia cultura.

Otorgamos una enorme veracidad a lo que vemos siguiendo la premisa de “Si no lo veo no lo creo”. Vidal hace un llamamiento a ser críticos ante esta invasión de la imagen y nos invita a dar las herramientas a nuestros estudiantes para ser críticos también.

La contaminación, el acoso y la pobreza visual forman parte del orden visual de las cosas. Hay una política de lo visual que busca montar un determinado orden social, hay una construcción social de la realidad (Berger y Luckmann, 1967). Las cosas no están ahí para ser vistas sino que han sido puestas. El panorama de todo lo que vemos suele estar diseñado por otros. Vivimos en un escenario, gran parte del cual no hemos pintado (Vidal, 2015, p. 38).

Retomamos la dualidad entre lenguaje verbal y lenguaje visual para observar sus procesos de decodificación del mensaje. La imagen, como la música, tiene la facilidad de poder decodificarse más fácilmente que el signo escrito. La facilidad de la lectura visual, nos señala Barthes (1995), se explica porque:

El conocimiento necesario para comprender una imagen es fundamentalmente antropológico, un conocimiento que se adquiere con el día a día, con la experiencia. Esta acción pedagógica de estimular el pensamiento interpretativo hace que la actividad sobre la imagen pueda teñirse de relevancia, pues hay una conexión entre el objeto (imagen), aquello que es externo, con la competencia general del alumno (MCER, 2002) o conocimiento del mundo, aquello que portamos dentro. Lo cual da lugar a interpretaciones o juicios críticos (en Ávila, 2015, p. 80)

Poniendo en práctica los estudios semióticos de Barthes, el estudiante observa cómo trabajar con una imagen desde dos ángulos: (i) una perspectiva **denotativa** (descriptiva, qué ven básicamente) o (ii) desde una perspectiva **connotativa** (qué significado tiene la imagen, es decir, una lectura más profunda de la imagen que el estudiante realizará de acuerdo a las convenciones sociales y culturales en las que se haya alfabetizado). Callow (2005) añade un punto de vista más y finalmente propone un análisis de la imagen a través de una mirada en tres planos: (i) uno estético (descriptivo), (ii) otro crítico (expresa nuestro pensamiento) y (iii) el último plano emocional (despierta las emociones) (Ávila, 2015, p.80)

Rudolf Arnheim, psicólogo y filósofo alemán, autor entre otros de *El arte y la percepción*, nos trae de nuevo, como ya mencionábamos anteriormente a través de Gisbert, la división categórica entre percepción y razonamiento, entre objetividad y subjetividad, pero

para eliminar las barreras que las apartan. Su tesis inicial parte de la tradición científica occidental que arrastra esa separación. Mantiene que un abuso del funcionalismo acaba por obviar las dimensiones del sentido y la belleza y reduce todo a pura utilidad al servicio de los intereses materialistas (Vidal, 2015, p. 60). El ser humano, al percibir, dialoga. De nuevo encontramos a otro autor que aboga por la combinación de conceptos ya que la mezcla siempre enriquece. El cine aborda pensamiento y emociones, lo que canalizado a través de actividades adecuadas, se convierte en un motor de comunicación.

Vidal, al igual que Barthes, ve en lo visual a un **facilitador del discurso** en situaciones en las que el discurso lingüístico es insuficiente. Según Vidal, las palabras y su discurso avanzan con una lógica lineal que provocan que no siempre sea el medio adecuado de comunicación. Lo visual puede ayudar en esos casos donde confluyen una variedad de mensajes al unísono, puede asistir a pensar sobre asuntos complicados. Tiene la capacidad de condensar por un lado y al mismo tiempo de ofrecer multitud de significados (Vidal, 2015, p. 104).

Esta aglomeración de significados nos recuerda la última película de Itziar Bollaín (2016), *El Olivo*, en la que un olivo es arrancado por unas máquinas en el levante español. Esta acción que puede resultar mecánica o insignificante, tiene un enorme impacto sensorial en el espectador. El olivo recoge un amplio simbolismo político, social, económico, histórico y cultural. Este tipo de árbol es uno de los productos originarios y naturales de la zona mediterránea. Es un olivo milenario, ha acompañado al hombre y le ha dado sus frutos, su sombra. El Olivo, como dice su protagonista, no es de nadie, sino que ha acompañado al hombre durante generaciones. En el momento que ocurre la acción, este olivo es un elemento extremadamente querido y es arrancando sin el consentimiento del abuelo para venderlo y llevárselo al norte de Europa. Recordemos además el momento histórico por el que atraviesa Europa actualmente y que es el que refleja la película, que soporta una crisis social y

económica, con los países mediterráneos sufriendola de forma severa... Todos estos mensajes quedan recogidos en una escena que sobrecoge aún más si cabe gracias al trabajo impactante que consigue el audio con llantos, la música y los ruidos de excavadoras.

En otras palabras y recogiendo lo dicho por los autores anteriores, el cine dentro del aula activa el

almacén visual y

sensorial de

nuestros

estudiantes (sus

experiencias

perceptivas y sus

imágenes

aprendidas y

culturizadas). El

cine es capaz de integrar multitud de mensajes (visuales, auditivos, culturales... etc.), pone en movimiento aspectos cognitivos y emocionales de nuestros alumnos y facilita la comunicación cuando el lenguaje verbal puede presentarse complejo (ver figura 10).

Gispert, entiende que debe haber un equilibrio entre emoción y racionalidad que conlleve un aprendizaje constructivista y atienda a la diversidad (en el amplio sentido de la palabra) y que le lleve a ese aprendizaje significativo. Hablamos de aprovechar ese caudal de emociones que provocan el visionado de un film y dejar paso a la libre expresión. Como dice Sonia Betancort, las emociones nos traen la necesidad de comunicar. Dejando vía libre a las emociones, el impulso para dar el salto al lenguaje está creado³⁰



Figura 10. Componentes del cine según Gispert (2008)

³⁰ También debemos ser precavidos y no dejar que la libre expresión nos lleve a un surtido de ideas inconexas que carezcan de sentido.

Encauzaremos esta corriente de sensaciones hacia experiencias previas e interpretaciones sociales. El puente entre emociones y comunicación lo tendemos a través de actividades relevantes para que actúen como anclaje entre el alumno y el film. Una actividad que llevamos a cabo en el curso de cine fue conocer los elementos implicados en la puesta en escena. Seleccionamos *El último Emperador* (Bertolucci, 1987), una película que describe los acontecimientos históricos de los últimos años del Emperador Qi en China. El director es italiano, la producción es internacional y la acción tiene lugar en un entorno más cercano a nuestros estudiantes que al propio director. Los estudiantes reconocen las escenas perfectamente y nosotros y el propio cine les damos los criterios para analizarlas: maquillaje, vestuario, música, lugares de rodaje, actuación... Una vez vista la escena ellos opinan, valoran y critican haciendo uso de su almacén cultural, visual y sonoro y de las herramientas que les hemos facilitado. La activación de su propia experiencia y conocimiento del mundo junto al lenguaje cinematográfico enriquecen el debate³¹.

Esto forma parte de la estrategia para que el uso del cine sea más eficaz, partir de vivencias personales y de conocimientos previos del aprendiz a partir de los cuales se irán asentando y consolidando los nuevos aprendizajes. Construyendo la realidad, el estudiante encuentra y otorga significados (Gispert. 2008, p. 56). En otras palabras, las sensaciones y emociones de las que hablamos se activan con los lenguajes diversos que ofrece el cine: imágenes, melodías, diálogos, gestos, silencios... etc. Los estudiantes automáticamente están digiriendo e interpretando todo eso en su propio idioma; lo interpretan con el filtro de su propia experiencia, sus conocimientos adquiridos y acercándolo o alejándolo a sus propios intereses o preferencias. Están discriminando, comprendiendo, decodificando mentalmente el contenido de todos esos mensajes. El estudiante está poniendo en marcha su capacidad de construir el significado del film. “El lenguaje audiovisual moviliza la sensibilidad antes que

³¹ Más detalles de esta actividad en el capítulo 6, en el apartado de **actividades**.

el intelecto: suministra estímulos afectivos que condicionan los mensajes cognitivos. O en palabras de Sergei Eisenstein: El cine opera de la imagen a la emoción y de la emoción a la idea.” (Marques, 2003, p. 18)

La escena de *El Olivo* (Bollaín, 2016) nos sirve como bisagra para incidir, que en el cine, la imagen comparte protagonismo con otros componentes que unidos forman el significado final del mensaje. La imagen es un componente sin duda fundamental en cualquier producto audiovisual, sin embargo debemos incluir el resto de códigos y canales de comunicación que usa el cine, convirtiéndolo en una herramienta multimodal.

3. 2. El cine, una herramienta multimodal.

Los métodos de enseñanza y aprendizaje han de tener en cuenta que la sociedad y por consiguiente nuestros estudiantes se enfrentan en su vida diaria a versátiles formas de comunicación multimodal en los medios de comunicación e internet. La **multimodalidad** es la combinación de diferentes modos de comunicarse ya sea de modo visual, escrito, oral o espacial. La multimodalidad rechaza la centralidad del lenguaje verbal. Las perspectivas multimodales se basan en la idea de que el significado es producido, distribuido y reaprovechado a través de muchos modos de representación y de comunicación. La comunicación multimodal se ha multiplicado exponencialmente gracias al desarrollo tecnológico y el acceso a internet que hemos vivido en las últimas décadas y que ha puesto al servicio de la comunicación parte de su desarrollo. Esta revolución tecnológica que ha afectado a nuestra forma de comunicarnos, es de la que habla el ya mencionado *New London Group* (NLG, 1996) y es la que ellos justifican como motivo suficiente para llevar a la educación **nuevas alfabetizaciones** o la **multialfabetización**, que añadan un aporte significativo a la alfabetización tradicional centrada en el lenguaje verbal. El NLG, decíamos, identifica dentro de la comunicación multimodal seis modos o elementos para la construcción

de significado: el modo lingüístico o verbal, el auditivo, el espacial, el visual, el gestual y la combinación de varios de ellos.

Cope y Kalantzis también recogen los elementos que deberían incluir estas nuevas alfabetizaciones o esta multialfabetización:

- (i) lengua escrita,
- (ii) lengua oral,
- (iii) representación visual, ya sea la imagen estática o en movimiento, fotografía, escultura, cualquier representación artística
- (iv) representación de audio que bien puede ser música, ruidos, alertas, sonidos, todo aquello que se escucha en definitiva,
- (v) representación táctil, lo que se huele, toca, prueba,
- (vi) representación gestual,
- (vii) representación espacial por proximidad, distancia personal, territorialidad, etc (Cope & Kalantzis, 2009, p. 95).

La alfabetización tradicional no potencia las características de cada uno de estos modos, aunque la realidad de los nuevos medios nos demuestran que sí se encuentran en acción. Es necesario alfabetizar al nuevo receptor, este debe aprender a dominar los convenios de los distintos recursos semióticos utilizados en esta multimodalidad para comunicarse. En la comunicación multimodal se produce una diversidad de destrezas en el uso y procesamiento de la lengua que incluyen otras implicaciones cognitivas y de interacción social (Perez Sinusia, 2017, p. 26)

Kress también nos recuerda que el cine es un texto con riqueza multimodal con significado lingüístico, sí, pero que también cuenta con otros modos difíciles de combinar en una lección estándar de lengua. En definitiva, el cine es multimodal por naturaleza, abarca todos los modos de crear significado. La aplicación de la alfabetización multimodal en el diseño de actividades en la clase ELE enriquece el planteamiento que se ofrece al alumno, mejora su competencia cultural y audiovisual y desarrolla la interacción entre textos, medios y modos en las cuatro destrezas (Perez Sinusia, 2017, p. 27).

Kress admite que el concepto de nueva alfabetización es deficiente si no se combina con una teoría de la lengua y la semiótica y otras teorías de alfabetización visual. Cuando

habla de **alfabetización visual**, incluye tanto a la (i) alfabetización de los medios de comunicación, como a la (ii) alfabetización cinematográfica:

(i) A través de la **alfabetización de los medios de comunicación**, se da al estudiante el marco para acceder, analizar, evaluar, crear y participar con mensajes en diferentes formatos: medios impresos, videos o digitales, esta alfabetización construye el entendimiento del papel de los medios en la sociedad.

(ii) Cuando hablamos de **alfabetización cinematográfica**, hablamos de llevar al aula un nivel de comprensión profundo de la cinta, de desarrollar la habilidad crítica y analizar su contenido cinematográfico y técnico así como conocer la capacidad que posee el cine de manipular los recursos lingüísticos y técnicos en la producción creativa de imágenes.

En ambas alfabetizaciones (i & ii) confluyen los mismos objetivos: ampliar la alfabetización hacia experiencias culturales, estimular la apreciación estética y comprensión crítica y favorecer cada vez más producción creativa (Donaghy, 2015, p. 10).

3. 3. Capacidades y contenidos asociados al cine.

Gispert (2008) menciona tres componentes que nosotros entendemos como fundamentales para comprender el peso que el cine puede tener en el aula para desarrollar capacidades y contenidos que a su vez tendremos en cuenta a la hora de diseñar y planificar nuestro curso y las actividades (ver tabla 14):

Tabla 14

Desarrollo de los componentes del cine, relevantes en el aula

EL CINE EN EL AULA	REPRESENTACIÓN. Con su capacidad de representación , el cine reproduce, sustituye y hace presente algo ausente. Evoca mediante la descripción, el retrato, la imaginación, sitúa elementos parecidos de cualquier cosa en relación con la mente o los sentidos (Zunzunegui, 1992, en Gispert, 2008, p. 59)
	NARRACIÓN. Nos ofrece una historia - una cadena de acontecimientos establecidos bajo una lógica de causa y efecto-, aporta un discurso –el medio de expresión con el que se comunica, el mensaje- y una diégesis – el universo construido por la película que el espectador maquina en su mente-.
	PAPEL DEL ESPECTADOR. El papel del espectador es crucial. Cada individuo aporta sus propios conocimientos, creencias, sentimientos, entorno social, época y culturas determinadas y todo ello hará que, en nuestro caso el estudiante, interprete las imágenes de una manera concreta: la suya propia, ya que el texto fílmico es polisémico, abierto a múltiples interpretaciones. En palabras de Gispert, “el público tiene un papel activo en el proceso de significado. El filme no puede considerarse un universo cerrado, es una estructura dinámica que propicia un diálogo entre el texto (película) y destinatario” (nuestros estudiantes) (Gispert, 2008, p. 59)

Nos gustaría añadir a los tres componentes anteriores, la **inmediatez**. El cine tiene, como venimos diciendo, múltiples lenguajes. Uno de ellos, el visual, tiene el poder de llegar rápidamente al espectador (a nuestros estudiantes en nuestro caso). “Las imágenes tienen cada vez más poder y dejan un eco en nuestra mente mayor que una cita pudiera haberlo hecho nunca” (Goldstein, 2013, p. 8). Y si además la imagen se acompaña de otros recursos, como es el caso del cine, el impacto es aún mayor. En el caso de aulas de segundas lenguas y más en los niveles más básicos, donde el texto escrito aún presenta ciertas dificultades de comprensión, “la imagen, al igual que la música, es más fácilmente decodificable que el signo escrito y al menos en niveles iniciales, actúa comunicativamente sin necesidad de realizar los mismos esfuerzos cognitivos” (Ávila, 2015, p. 80). Por eso creemos importante añadir este carácter inmediato con el que el mensaje llega al receptor a través del cine. Como

decía Roland Barthes el lenguaje visual tiene “*el efecto realidad*”. *Una imagen no es la realidad, pero parece que está*³². Esa capacidad de inmediatez unida a la verosímil representación de la realidad, convierte al cine en un recurso muy cercano a nuestros estudiantes.

Además de estos elementos generales (narración, espectador, representación, inmediatez), el cine nos brinda el lenguaje audiovisual: imágenes y sonidos que unidos transmiten ideas y sensaciones y que ajustándolos a la capacidad interpretativa del ser humano hacen que las percibamos y comprendamos. Este lenguaje es capaz de generar mensajes artificiales que estimulan al receptor de forma similar a como lo haría, por ejemplo, un acto de habla natural. El lenguaje audiovisual está integrado de símbolos y normas y cuyas características, siguiendo a Sierra (2013), podríamos resumir en las siguientes:

- Es un sistema de comunicación mixto: multimodal.
- Proporciona una experiencia unificada a partir de un procesamiento global de la información multimodal.
- Los elementos de este sistema adquieren pleno significado cuando se encadenan de una determinada forma y nos llega ese significado global.
- Moviliza la sensibilidad antes que el intelecto: suministra estímulos afectivos que condicionan los mensajes cognitivos.

³² Exponemos dos situaciones en las que las imágenes llegan al estudiante antes que el discurso hablado y esto no es sinónimo de incomprensión total de escena.

- a. **Imágenes como refuerzo del discurso hablado.** Si el estudiante no ha comprendido el discurso hablado de cierta escena, siempre puede recurrir a las imágenes para al menos interpretar qué ha sucedido. No solo la imagen refuerza el discurso, si esa escena cuenta con efectos sonoros o música, estos componentes darán una serie de pistas de lo sucedido aún sin comprender el texto. Con esto estamos activando las estrategias comunicativas y de aprendizaje como es recurrir al contexto y ese contexto en el cine puede ser muy rico.
- b. **Imágenes como narración.** Otra situación es en la que las imágenes llegan a la audiencia, cuentan algo y no existe un discurso hablado. Recordemos los primeros 10 minutos de *Up* (Pete Docter, Bob Peterson, 2009), se trata de una sucesión de escenas que representan la historia de una pareja a lo largo de su vida, están acompañadas de música y carecen de discurso hablado. La música engrandece la narración. Una melodía alegre nos explica sus momentos más felices, sin embargo la música se vuelve melancólica cuando aparecen problemas. Nadie habla pero todos lloramos viendo las escenas y escuchando la música. Es un lenguaje universal. No es la realidad, pero la vemos tan cerca, que parece que está, nos afecta y reaccionamos con nuestras emociones.

4. El Cine en la Enseñanza de Lenguas Extranjeras

Dentro del ámbito de **enseñanza de lenguas**, el cine y todo lo audiovisual se están volviendo imprescindibles. Los avances tecnológicos y la accesibilidad han sido decisivos para facilitar la inclusión del cine en el aula. La llegada de las nuevas metodologías de enseñanza de segundas lenguas así como las nuevas corrientes de lingüística aplicada han facilitado su inclusión. Los enfoques comunicativos, por tareas o por proyectos buscan la esencia comunicativa de la lengua. Son enfoques que buscan el uso de material auténtico y que den como resultado tareas y proyectos contextualizados y verosímiles.

Hoy más que nunca, el producto audiovisual está al alcance de todos a través de toda una serie de dispositivos electrónicos. Lo vemos, lo creamos, lo editamos, lo recibimos, lo enviamos. Esta accesibilidad que la tecnología nos proporciona, nos da una mayor oportunidad de conocer en profundidad el cine, su lenguaje y su estética. Las aulas se pueden convertir una vez más en creadoras del conocimiento, en este caso del audiovisual, para entenderlo aún mejor y disfrutarlo.

El papel del cine en la enseñanza de lenguas ha tenido un tímido comienzo como en el resto de disciplinas. Sin embargo, hay aportaciones sobre su aplicación en las aulas desde prácticamente su nacimiento y aunque sean menores y apenas conocidas, las entendemos como el germen de nuestra realidad actual y vemos en sus impulsores a unos pioneros y realmente unos visionarios de la explotación didáctica del cine que estamos haciendo en la actualidad:

W. S. Hendrix (1939), profesor de la Universidad de Ohio ya expresaba que pese a las limitaciones para obtener películas, las pocas que se pudieron usar aquel año en el departamento reflejaron como los estudiantes a través de los filmes hablados asumen más rápidamente y fácilmente información sobre la lengua y los pueblos (1939, p.308) O propuestas como las de la austríaca F. Juer-Marbach, creadora de un método de enseñanza basado en películas sonoras de dibujos animados realizados específicamente para el aprendizaje de idiomas, su autora cree que con estos filmes se capta la atención del estudiante y se le ahorra un considerable esfuerzo mental [...] Sin embargo su método no fue bien recibido entre la comunidad científica que interpretaron a estos dibujos como una burla y una mala sustitución del profesor por un operador del proyector cinematográfico. (Gómez Alibes 2008, p. 11-12)

Desde aquella propuesta hasta nuestros días, aunque todo sea dicho, no con mucha celeridad, ha habido una evolución siempre positiva y orientada a la integración del cine en las aulas, gracias al esfuerzo de profesores, investigadores, cineastas, al avance de la tecnología y los nuevos enfoques en la enseñanza. Esta es la idea que nos transmite Ben Goldstein que hace una revisión del uso del vídeo en el aula de idiomas en los últimos 30 años y ve una evolución clara y positiva. En los 90 no se tenía en cuenta lo que el estímulo visual puede provocar en el alumno de lenguas extranjeras. El cine era usado como recompensa. Se asociaba el uso de imágenes con una actividad pasiva, en el sentido que no se llegaba a trabajar el film más allá del visionado y exponer al alumnado a dos horas de discurso hablado nativo contextualizado, apenas se hacían actividades previas o después del visionado. Era un recurso muy mal aprovechado. Sin embargo Goldstein nos hace reflexionar sobre el consumo de video que hacemos diariamente, en la actualidad cuánta información recibimos a través del formato de video, cuántos vídeos por ejemplo recibimos, editamos o enviamos en una semana. Lo que durante un tiempo tuvo un papel meramente periférico en nuestra vida y mucho más en el aula, ahora se ha convertido en un elemento crucial del que obtener contenidos. Lo que hace unas décadas el alumno recibía de forma pasiva, ahora ha pasado a la acción y diseña y crea videos y contenido. Hay un creciente culto al *amateur* donde los estudiantes son consumidores y creadores de video.

4.1. Competencia comunicativa y competencia audiovisual.

Como señalamos en el primer capítulo, la competencia comunicativa hace referencia a la suma de conocimientos, habilidades y actitudes de un hablante para usar la lengua, la cual se materializa a través de **destrezas** o actividades por las que se impulsa su uso: la expresión oral, expresión escrita, comprensión oral, comprensión escrita, la interacción y la mediación. Ya mencionamos además, cómo algunos autores, entre ellos Chomsky, Hymes o

Canale, habían descrito la competencia comunicativa como un conjunto a su vez de competencias relacionadas entre sí. Canale señalaba concretamente cuatro: la competencia lingüística, la sociolingüística, la pragmática y la estratégica.

Ferré, Pérez y Delgado o González Landa se lamentan o bien de la todavía vaga definición o de la escasa preocupación en investigación de la **competencia audiovisual** hoy día, inmersos como estamos en la comunicación multimodal. No obstante estos autores consiguen definirla claramente como:

La capacidad de un individuo para interpretar y analizar, desde la reflexión crítica, las imágenes y los mensajes audiovisuales, así como para expresarse con una mínima corrección en el ámbito comunicativo. Esta competencia está relacionada con el conocimiento de los medios de comunicación y con el uso básico de las tecnologías multimedia necesarias para producirla. Hablamos de comunicación audiovisual para referirnos a todas aquellas producciones que se expresan mediante la imagen y/o el sonido en cualquier soporte o medio, desde los tradicionales (fotografía, radio, televisión, video) hasta los más recientes (videojuegos, multimedia, Internet) (Ferrés, 2007, p. 102)

La **competencia lingüística y audiovisual** supone la capacidad de comprender e interpretar, producir y emitir mensajes [...] en su modalidad oral y escrita o con códigos de diferentes disciplinas científicas o artísticas, con las TIC, el propio cuerpo y los gestos convertidos en signos [...].

La competencia lingüística y audiovisual se manifiesta en los enunciados (textos o discursos) verbales y multimodales, ya que en sus manifestaciones cuentan con más de un código y tiene que ver con los complejos procesos de representación de lo real, creación científica y estética, comprensión, comunicación y regulación de conducta individual y social [...] Los enunciados multimodales regulan los intercambios entre sujetos o grupos para gestionar, desarrollar, controlar y mejorar condiciones de vida, generando, transmitiendo costumbres, filosofía, valores, ciencia, arte... etc. Es tal este intercambio entre sujetos que se debe entender y poner en práctica el desarrollo de la competencia lingüística y audiovisual desde un enfoque comunicativo (González Landa 2010, p. 7-8)

Joan Ferres Prats (2007) completa la definición de competencia audiovisual, facilitándonos los **objetivos** conceptuales, actitudinales y procedimentales que deben incluirse en la **competencia en comunicación audiovisual**. Todos ellos aparecen alrededor de seis dimensiones fundamentales en la comunicación audiovisual: (i) lenguaje, (ii) tecnología, (iii) procesos de producción y programación, (iv) ideología y valores, (v) recepción y audiencia y (vi) dimensión estética (ver tabla 15):

Tabla 15*Dimensiones en la comunicación audiovisual. Ferrés (2017, p. 102-103)*

1. LENGUAJE.	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer los códigos que hacen posible el lenguaje audiovisual, - Conseguir la capacidad de utilizarlos para comunicarse y - Tener la capacidad de analizarlos desde la perspectiva del significado de sus estructuras narrativas, sus categorías y géneros.
2. TECNOLOGÍA:	<ul style="list-style-type: none"> - Adquirir el conocimiento teórico del funcionamiento de las herramientas que hacen posible la comunicación audiovisual. - Tener la capacidad de usar esas herramientas para comunicarse de manera sencilla y eficaz.
3. PROCESOS DE PRODUCCIÓN Y PROGRAMACIÓN:	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer las tareas encomendadas a los agentes y las fases de producción. - Capacidad de elaborar mensajes audiovisuales atendiendo a las implicaciones de los entornos de comunicación
4. IDEOLOGÍA Y VALORES:	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de lectura comprensiva y crítica de mensajes audiovisuales en cuanto a representaciones de la realidad y como portadores de unos valores y una ideología. - Tener la capacidad de análisis crítico de mensajes audiovisuales, entendiéndolos dentro de un espacio y un tiempo como soporte de valores de una sociedad
5. RECEPCIÓN Y AUDIENCIA:	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocerse como audiencia activa. - Capacidad de valorar críticamente elementos emotivos, racionales y contextuales.
6. DIMENSIÓN ESTÉTICA:	<ul style="list-style-type: none"> - Capacidad de analizar y valorar mensajes audiovisuales desde el punto de vista de la innovación formal, temática y estética. - Poder relacionar mensajes con otras formas de manifestación mediática y artística

4. 2. El uso del cine en el aula de segundas lenguas.

Usar el cine para verlo, no es suficiente. Para extraer su fuerza y desarrollar su fuerza lingüística y cultural, se necesita una ayuda para integrar su mensaje en el proceso de aprendizaje (Alan Maley, en Donaghy, 2015, p. 21)

Esa ayuda de la que habla Maley, la va a proporcionar el profesor con la selección de películas y el diseño de actividades o tareas que surgen de la cinta.

Todo empieza conociendo a nuestros estudiantes, el entorno educativo en el que nos encontramos y conociendo las necesidades de ambos. Una vez que sabemos “dónde nos encontramos”:

- Procedemos a una selección cuidadosa de los temas y los contenidos (Donaghy, 2015). El uso del cine en el aula tiene que estar justificado y meditado (Barrios, 2006). Si tenemos una audiencia de primaria, secundaria o adultos, por poner un ejemplo, debemos ser cuidadosos con los temas de interés de cada uno, con los temas tabúes en su cultura o con los temas con los que se sienten incómodos, puesto que las reacciones que provocan la falta de interés o la incomodidad son opuestas a las que estamos buscando, que no es más que ser activos y participativos y con ellos explorar y desarrollar habilidades lingüísticas, culturales y cognitivas.

- Fijamos los objetivos a los que queremos llegar con la explotación didáctica de una película o producto audiovisual concreto.

- Debemos realizar una preparación exhaustiva para la explotación didáctica de la cinta en cuanto a contenido lingüístico, cultural, de estrategias de aprendizaje, de progresión de dificultad... etc.

- Preparación de tareas, siempre que se pueda, para antes, durante y después del visionado. El visionado puede realizarse en fragmentos o de una sola vez, puede realizarse fuera o dentro del aula, algunas escenas en concreto... etc., dependen del contexto educativo, el tiempo con el que contamos o los recursos, pero la explotación didáctica será más completa si se pueden incluir las tres fases de actividades:

- PREVISIONADO: Sirve para preparar al estudiante en cuanto al contenido o temas de la película, así como indagar en el conocimiento que puede aportar el propio alumno con su experiencia y conocimientos previos-

- DURANTE EL VISIONADO: Son por lo general actividades que no requieren mucho más que centrar al alumno en algún momento, escena, detalle... etc., que consideramos esencial para comprender algún aspecto de la trama. No debe ser una actividad que le absorba demasiado en ella y le distraiga de la película en sí.

- **POST- VISIONADO:** Es el momento de extraer ideas o conceptos. Es la parte de la explotación didáctica más rica y más extensa. Las actividades pueden centrarse en la lengua: vocabulario, registro, acento...etc., en el contenido: ideas, experiencias que crean intercambio de ideas y debate, o en el lenguaje cinematográfico: la parte técnica, o la intención del director, el trabajo de los actores, las anécdotas del rodaje, el éxito o fracaso en la taquilla y por qué, premios y galardones o la ausencia de ellos... etc. (Donaghy, 2015, p.22).

4. 3. Beneficios del cine en el aula.

Nos resulta difícil resumir los beneficios que el cine aporta a la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Donaghy (2015) y Goldstein (2013) nos van a ayudar a sintetizar la contribución del cine al aula con cinco conceptos:

(i) **Motivación.** Nuestros estudiantes son consumidores de productos audiovisuales fuera del aula, forma parte de su cotidianidad, por lo que incluirlos en la clase es llevar el aula a su día a día. Una de las peticiones más repetidas por nuestros estudiantes para mejorar los cursos de lengua que ofrecemos, es la posibilidad de visionar películas en el aula. El motivo de esta petición es que se trata de una actividad entretenida y divertida. Supuestamente, ellos creen que es una actividad pasiva, sin esfuerzo, porque tienen que sentarse y mirar. Sin embargo, el visionado se convierte en una parte de su proceso de aprendizaje en el aula de segundas lenguas, el visionado activa experiencias y conocimientos previos y bien canalizado es un activador también de la comunicación. Pero también podemos usar esta motivación no solo para ver, sino también para crear productos audiovisuales y hacer al estudiante productor de su propio material audiovisual.

(ii) **Lenguaje** auténtico y lenguaje en contexto. El cine recoge muestras de lenguaje auténtico y recoge situaciones reales enmarcadas en un contexto verosímil. El cine aporta

conocimientos de diferente naturaleza. Los estudiantes ven un poco más cerca las personas, las costumbres y el habla de la lengua que aprenden. Se acercan un poco más a esa nueva cultura, o al menos de una manera que no les dan los libros de texto. Escuchando y observando a nuestros estudiantes durante estos nueve años, llegamos a la conclusión de que las actividades orales son, a diferentes niveles, frustrantes. Les preocupa no comprender cada palabra del lenguaje oral y sienten que fracasan cuando no pueden expresarse con claridad, con soltura, sin vocabulario adecuado... etc. El cine nos da muestras de habla que ayuda a fijar conocimientos lingüísticos, además nos puede llegar a afectar emocionalmente, dándonos motivos para expresarnos sobre los temas que presenta. Lo audiovisual en general y el cine en particular se va a convertir en “nuestro libro de texto”. Ese es uno de nuestros objetivos, convertir al cine en una fuente de referencia verbal y cultural.

(iii) Comunicación **intercultural**. El cine está hecho por unas personas concretas en un contexto determinado, de una comunidad determinada que recogen historias, costumbres, actitudes, comportamientos, creencias y perspectivas propias que favorecen que el estudiante incremente la comprensión intercultural. Sí, el cine es un hecho cultural y la cultura es un componente indispensable en una clase de idiomas. El cine ayuda a traer escenas de la propia cultura y de la ajena, a desarrollar conciencia de similitudes y diferencias esenciales para la comprensión cultural. Similitudes que encontramos, por ejemplo cuando trabajamos *El hijo de la novia* (Campanella, 2001) y se dan cuenta de la vida tan ceñida al trabajo y tan alejada de las familias que lamentablemente llevamos en muchos puntos del planeta ya sea Argentina o en Hong Kong, así como el sufrimiento de nuestros mayores y las atenciones que les damos en una y otra sociedad. También se debate la extrañeza que les supone que una madre no respalde a su hija para llegar a la universidad en *Las mujeres de verdad tienen curvas* (Cardoso, 2002) cuando en la sociedad hongkonesa la entrada en la universidad de los hijos es considerada un éxito familiar.

(iv) **Variedad y fuente de recursos** lingüísticos, culturales y cinematográficos. Como hemos mencionado en este capítulo, el cine puede ser explotado didácticamente a través del lenguaje en sí (y después de más de cien años de cine es fácil encontrar todo tipo de registros, acentos, entonaciones y variedades), del contenido cultural y hacer uso del lenguaje cinematográfico para conocer más en profundidad el mensaje que nos quiere transmitir.

(v) **Variedad** de explotación de **destrezas**. La explotación didáctica que se haga del cine puede apoyar el desarrollo de cualquiera de las destrezas de la lengua. En nuestro caso, hemos tratado de hacer uso de todas ellas, aunque en el aula en concreto se ha priorizado la expresión oral.

5. El Cine en Recursos de la Enseñanza del Español Lengua Extranjera.

Al analizar qué o cuántos recursos existen actualmente que favorezcan la inclusión y la explotación didáctica del cine en las aulas, nos damos cuenta de la relevancia y de la presencia que este aspecto está adquiriendo en la enseñanza en general y en las aulas ELE en

4.4.2.3. Actividades de comprensión audiovisual

En la **comprensión audiovisual**, el usuario recibe simultáneamente una información de entrada (*input*) auditiva y visual.

Dichas actividades incluyen:

- comprender un texto leído en voz alta;
- ver televisión, un vídeo o una película con subtítulos;
- utilizar las nuevas tecnologías (multimedia, CD-ROM, etc.).

Se proporciona una escala ilustrativa para:

- Ver televisión y cine.

	VERELEVACIÓN Y CINE
C2	Como C1.
C1	Comprende películas que emplean una cantidad considerable de argot o lenguaje coloquial y de expresiones idiomáticas.
B2	Comprende la mayoría de las noticias de televisión y de los programas de temas actuales. Comprende documentales, entrevistas en directo, debates, obras de teatro y la mayoría de las películas en lengua estándar.
B1	Comprende la mayoría de los programas de televisión que tratan temas de interés personal, como, por ejemplo, entrevistas, breves conferencias e informativos, cuando se articulan de forma relativamente lenta y clara. Comprende muchas películas donde los elementos visuales y la acción conducen gran parte del argumento y que se articulan con claridad y con un nivel de lengua sencillo. Capta las ideas principales de programas de televisión que tratan temas cotidianos cuando se articulan con relativa lentitud y claridad.
A2	Identifica la idea principal de las noticias de televisión que informan de acontecimientos, accidentes, etc., cuando hay apoyo visual que complementa el discurso. Es capaz de saber cuándo han cambiado de tema en las noticias de televisión y de formarse una idea del contenido principal.
A1	No hay descriptor disponible.

Foto 3. Actividades de comprensión audiovisual. MCER, p. 73

particular.

Como mencionábamos al comienzo de este capítulo, el Marco Común de Referencia Europeo (MCER) incluye “materiales audiovisuales” como herramientas educativas dentro del contexto de uso de la lengua y a su vez incluido este uso dentro del capítulo: 4. Uso de la lengua y el usuario o alumno. Dentro de este capítulo se menciona además como usos lúdicos de la lengua: “juegos audiovisuales” o como usos estéticos: “escuchar, leer, contar, escribir [...] incluyendo textos audiovisuales (MCER, 2001, p. 59) (ver foto 3).

El apartado dedicado exclusivamente a los audiovisuales es el 4.4.2.3. Actividades de comprensión audiovisual, con una escala ilustrativa para ver televisión y cine (ver foto 3). También se menciona el cine dentro de los medios de comunicación y acontecimientos culturales, como lugar público donde contextualizar la lengua, temas de comunicación, actividades y estrategias de comprensión auditiva, actividades de comprensión audiovisual, dentro de las actividades y estrategias de interacción en una conversación informal entre amigos a partir de un B1 como parte de una actividad comunicativa, como canal de comunicación. No aparece ni una sola vez el término multimodal. Recordemos que el MCER es del año 2001 y que la explosión tecnológica a nivel de usuario, llegó con la disponibilidad de los teléfonos inteligentes y la facilidad de conexión a internet hace ahora 10 años.

En el Plan curricular del Instituto Cervantes (2014), otro libro de referencia para los profesores de español como lengua extranjera, encontramos el cine en el inventario de *actividades artísticas* junto al teatro y como *referente cultural*, más concretamente como *producto y creación cultural* junto a las artes escénicas.

Prácticamente, todos los manuales de español como lengua extranjera recogen información de directores, actores o actrices, títulos, festivales de cine, etc.; aparecen actividades con la explotación de un fragmento de alguna película o le dedican una unidad didáctica completa. Algunas editoriales incluso han editado manuales dedicados

exclusivamente al cine (y son varias las que cuentan ya con su canal de videos de *youtube* donde encontrar material audiovisual útil para el aprendizaje de español). A modo de ejemplo señalamos:

- Arribas Gabriela y Landone Elena (2000) *Creía que esto sólo pasaba en las películas*. CD-ROM. Este material propone un curso de cine a través de 16 módulos y con 16 fragmentos de películas siguiendo el enfoque por tareas. El alumno se convierte en guionista y deberá escribir una escena por módulo.
- Santos Gargallo, I. Santos Gargallo, A. (2005): *De cine. Cuadernos cinematográficos para el aula*. Madrid. SGEL. En esta obra se plantean actividades de fragmentos de 10 películas españolas.
- Aixala, E., Alvarez G. Anfrus M. Comes C., Gonzalez C. (2009) *Clase de cine*. Barcelona. Difusión. Se propone la explotación didáctica de varias películas de habla hispana, clasificada por niveles.
- Bembibre, C. Cámara, N. (2013). *Vamos al cine*. Madrid. Edit Edinumen. Se propone la explotación didáctica de una docena de películas.

Algunas editoriales ya cuentan con canales en *youtube* de vídeo, accesible a todo el que tenga conexión a internet, con materiales audiovisuales para trabajar con las unidades de los manuales o libros de texto.

La bibliografía sobre cine en español o cine como medio educativo no deja de crecer e instituciones como Filmotecas, Ministerio de Educación y Cultura, o Asuntos Exteriores en sus correspondientes Consejerías de educación, La Casa de América, o editoriales como Ocho y Medio o Paidós, entre otras muchas, recogen este interés por enseñar cine en sus sedes y en sus publicaciones.

Si pasamos al soporte de internet³³, el material que nos aporta parece interminable, por lo que nos gustaría recoger aquí algunos ejemplos que pueden ser usados por profesores o por alumnos:

- Las **instituciones** anteriormente mencionadas cuentan con páginas web. Por poner algún ejemplo:
 - El Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en la que se pueden consultar actividades culturales, actualidad de cine, datos relacionados con el tema: <http://www.mecd.gob.es/cultura-mecd/areas-cultura/cine/inicio.html;jsessionid=1F8F20395C6EFDABE1F7D5B9379FF3D7>
 - *REDELE*, revista publicada por el Ministerio de Educación en formato electrónico y donde se pueden encontrar numerosos artículos relacionados con el cine en aulas ELE <http://www.mecd.gob.es/redele/>
 - Instituto Cervantes. Además de encontrar en su página aportaciones de profesores en la DIDACTITECA: <http://cvc.cervantes.es/aula/didactired/> , cuenta con su propio canal de TV: <http://www.cervantestv.es/> donde poder hacer uso, no sólo de cine necesariamente, sino también del almacén de los vídeos que se van emitiendo.
 - Proyectos de universidades como:
 - Carmen Herrero y su trabajo en la Universidad de Manchester y a través de la plataforma FILTA (*Film in Language Teaching Association*) <http://www.filta.org.uk/>

³³ Todos los links que aparecen en este apartado estaban disponibles en la red el 31-03-2017.

- Las **televisiones públicas y privadas** muestran parte o la totalidad de su contenido en su propia página web y algunas de las series y programas tienen la opción de verse con subtítulos.
- **Portales** dedicados a los profesionales de enseñanza de español como TODOELE.NET http://www.todoele.net/actividadescine/Actividad_list.asp o la revista *MARCOELE* <http://marcoele.com/actividades/peliculas/> cuentan con espacios específicos para la explotación didáctica de material cinematográfico. En ocasiones las propuestas recogen tareas sobre secuencias de filmes en español y en otras de la película completa. Se aportan tareas de contenido cultural, lingüístico, se trabajan diferentes destrezas... etc. Por su parte el centro de idiomas *Ticele* tiene una página muy completa con actividades relacionadas con las nuevas tecnologías con un apartado especial a cortos y otras imágenes subtituladas:
<http://www.ticele.es/subtitulado-de-videos/>.
- La **agencia EFE** ha creado una página con artículos de prensa, muchos de ellos acompañados de vídeos, incluyendo la transcripción y vocabulario
<http://www.practicaespanol.com/>
- Además contamos con el trabajo de muchos profesores que con sus *webs* o sus *blogs* nos ofrecen su experiencia y sus inquietudes sobre cómo llevar el cine a nuestras clases. Algunos ejemplos de blogs dedicados íntegramente al cine:
 - De cine de cine: <http://cineele.com> *blog* de Laura Vázquez donde se recogen explotaciones didácticas sobre cortos, películas, series, anuncios publicitarios...
 - Docencia e Investigación: <http://uni.canuelo.net>, de Susana Cañuelo, con unas buenas aplicaciones y aportaciones sobre adaptaciones cinematográficas de clásicos literarios.

- Docencia, reflexión y acción con cine: <http://www.concedecine.com>, de Antonio Ramos Álvarez nos habla de sus experiencias con el cine en el aula, comparte explotaciones didácticas... etc.
- Video ele: <https://www.videoele.com/> Una plataforma muy completa con videos y ejercicios clasificados por temas y por niveles, con material extra para profesores.
- Las redes sociales y distintas plataformas. *facebook, twitter, youtube, vimeo* por aportar las más populares y más usadas a día de hoy. Estas redes suponen puntos de encuentro y de intercambio de información y de opinión. Actores, productoras, personas amantes del cine exponen proyectos, experiencias de rodaje, entrevistas, etc. La cantidad y la variedad de información es abrumadora.

Si lo que buscamos es información sobre cine fuera del mundo ELE, entonces Internet es realmente una fuente inagotable. Hay páginas que recogen las últimas novedades de la cartelera, que están al día de los últimos rodajes: <http://www.imdb.com> <https://www.filmaffinity.com/es/main.html> <http://www.zinema.com> <http://www.todocine.com>. Cada película de estreno cuenta con su página web, en las secciones de cine de los periódicos podemos acceder a la crítica del momento, y si aún no hemos encontrado la información que buscábamos, hay innumerables blogs de aficionados al cine que comentan tanto los últimos estrenos como, por ejemplo, sus listas de las 10 mejores películas de todos los tiempos: <http://www.blogdecine.com>

6. Conclusión

A lo largo de este capítulo hemos señalado las ventajas e inconvenientes del uso del cine dentro de las aulas.

Creemos que el cine dentro de la enseñanza tiene un papel clave, puesto que como recurso didáctico motivador, enriquece la visión crítica del estudiante y le convierte en un espectador activo. El cine en las aulas de enseñanza de lenguas, posibilita un mayor acercamiento a hechos culturales y además se convierte en modelo de habla y en un referente cultural. Aunque el cine se hizo para verse en el cine (en una sala cinematográfica) las nuevas tecnologías nos brindan la posibilidad de disfrutarlo en nuestro espacio de enseñanza y aprendizaje y con él opinar, hablar, expresarnos e intercambiar puntos de vista sobre lo que nos ofrece, “*Debemos preparar a la juventud para vivir en un mundo de imágenes, palabras y sonidos poderosos*” (UNESCO 1982). La multimodalidad está entre nosotros y el cine aglutina todos esos modos. Nos vamos a aproximar al cine como hecho estético y como hecho comunicativo. El cine es una herramienta poderosa en el aula ELE.

Puesto que el propósito de esta investigación es realizar una intervención didáctica en un curso de cine en español para mejorar la expresión oral, en los capítulos uno, dos y tres nos hemos centrado en los pilares que sustentan este trabajo -el marco teórico: expresión oral, cursos por contenidos y cine. Aunque los presentamos de forma aislada, el curso de cine que hemos diseñado facilita la interacción entre ellos. Además tienen todos ellos varios puntos en común. En la expresión oral, los cursos por contenidos y en el cine sobresalen el papel protagonista de la **comunicación**, el diálogo, y la interacción. Todos ellos ayudan al **desarrollo cognitivo** que favorezca a su vez el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas. Además los tres destacan el tratamiento de la **conciencia cultural** del aprendiente, que sea capaz de reflexionar sobre su propia cultura y la de la lengua meta. Se

hace referencia a la importancia del **contexto socioeducativo** en el que desarrolla el proceso de enseñanza y aprendizaje, como germen de la cultura que ha envuelto al estudiante. Así pues, en el próximo capítulo vamos a centrarnos en el marco social y cultural en el que tiene lugar este trabajo: Hong Kong y sus entornos universitarios.

Capítulo 4.

La Enseñanza del Español en Hong Kong

1. Hong Kong y China: Aproximación Cultural

34



Hong Kong es un territorio situado en el sur de China. Comprende la propia Isla de Hong Kong, la península de Kowloon, los Nuevos Territorios (la extensión hacia el continente de la Península de Hong Kong) y unas 200 islas e islotes. Un total de 1108 Km². donde viven cerca de 8 millones de personas.

Aunque Hong Kong es parte geográfica, histórica y cultural de China, durante más de cien años (1840-1997) fue colonia británica y esta presencia colonial de occidente se mezcla con el mantenimiento de costumbres y tradiciones de origen chino.



Actualmente, el 90% del origen de su población es chino, del 10% restante destaca una importante comunidad de origen indio (muchos de ellos asentados desde que Hong Kong fuera colonia británica) y otra creciente comunidad filipina (en su mayoría mujeres jóvenes que trabajan como empleadas domésticas) Además debemos contar con un alto porcentaje de población flotante de una gran diversidad de origen, algunos de ellos definitivamente asentados en Hong Kong, pero muchos, debido al punto estratégicamente geográfico, económico y financiero en el que se encuentra la ciudad, son empleados por empresas de todo el mundo que tienen aquí su sede

³⁴ Imágenes tomadas de *google earth*

y sus estancias son variables.

Las lenguas oficiales son el cantonés (lengua materna de la población local) el mandarín y el inglés. Pero según datos oficiales se cuentan más de 40 nacionalidades e idiomas que conviven día a día en esta ciudad, por eso se habla de Hong Kong como *melting pot*, una olla en la que cabe todo tipo de culturas.

Hong Kong es, desde el 1 de julio de 1997, la Región Administrativa Especial de Hong Kong (SAR *Special Administrative Region*) de la República Popular China. Desde esta fecha, dejó de ser una colonia británica y pasó a ser un modelo administrativo que se describe como “un país, dos sistemas”. Deng Xiaoping, máximo representante del Partido Comunista, hizo que esta se materializara en la Constitución China de 1982, al permitir al gobierno establecer una Región Administrativa Especial si fuera necesario:

El estado puede establecer Regiones Administrativas Especiales cuando sea necesario. El sistema a instituir en dichas regiones debe estar prescrito en leyes promulgadas por el Congreso Nacional Popular a la luz de las condiciones específicas.³⁵

Es decir, bajo un gobierno de ideología oficial comunista (Pekín, como centro político y administrativo de la República Popular China) se permite la existencia y desarrollo de una zona de sistema económico capitalista (Hong Kong) Es el acuerdo al que llegaron ambos gobiernos, cuando el gobierno británico devolvió Hong Kong a China para que el traspaso tuviera el menor impacto posible a nivel económico, político y social. En 2047 está previsto que el traspaso de Hong Kong al gobierno de Pekín será completo. En la actualidad, sólo el ministerio del ejército es administrado por China.

³⁵ *Constitución de la República Popular China*, artículo 31. Traducción de la autora del inglés. Disponible en <http://english.people.com.cn/constitution/constitution.html>, enero 2007.

Debido a su historia reciente como colonia inglesa y por ello, debido a sus fronteras coloniales, Hong Kong no se ha visto afectado por los acontecimientos históricos, económicos, sociales y políticos por los que ha pasado la China Continental, aunque hayan tenido repercusión sobre el territorio. En el siglo pasado China vivió una guerra civil, una “Revolución cultural”, donde se trató de alfabetizar a una población olvidada y desatendida y donde se quiso acabar con la miseria extrema de algunos puntos del país, aunque también se homogeneizaron en extremo la cultura y las artes que se pusieron finalmente al servicio del partido. Se estandarizó el mandarín a lo largo y ancho de todo el país, imponiéndose sobre miles de lenguas locales y aunque se siguen manteniendo cientos de lenguas autóctonas, ha sido el mandarín el que ha adquirido el estatus de prestigio y de lengua oficial en la China continental. Hong Kong, sin embargo, por su naturaleza de colonia británica, mantuvo el inglés como lengua oficial hasta 1973, año en el que el cantonés se hizo cooficial. El cantonés es la lengua que usaba y usa la población local. Se trata de una variedad del chino hablada en todo el Delta del río Perla. En la actualidad lo hablan unos 70 millones de personas. La estandarización del mandarín que vivió China, por tanto, no afectó en absoluto a Hong Kong.

Hong Kong, aunque no ha compartido la misma historia que China en el siglo XX, sí se ha visto convulsionada en numerosas ocasiones por varios conflictos políticos donde el concepto de identidad ha sido y es fuente de numerosas rupturas. Los sucesivos gobiernos de la colonia, conscientes de un potencial enfrentamiento entre las comunidades que vivían aquí, fueron tomando medidas más o menos afortunadas, aunque a veces más orientadas a sobrevivir como colonia y no tanto con una clara intención de desarrollar un territorio común o facilitar la vida a sus habitantes (Morris, 2000).

Debemos tener en cuenta todo este marco histórico, político y cultural, ya que aunque nuestro trabajo se ha realizado en una institución hongkonesa y aunque nos vamos a restringir en nuestras observaciones a lo que concierne a Hong Kong, se hace inevitable la referencia a la

China Continental por la herencia recibida y sus conexiones culturales obvias. Hong Kong está lleno de ejemplos de esta mezcla como veremos más adelante.

China es un vasto país. Con más de 9 millones y medio de kilómetros cuadrados, es el tercero en extensión después de Rusia y Canadá y uno de los más poblados del planeta con más de mil trescientos millones de almas. Con semejante extensión geográfica, tan amplia y variada, es fácil imaginar la abundancia y la complejidad de sus etnias, lenguas y credos. Si añadimos a esto su historia y su diversidad cultural, nos encontramos ante la imposibilidad de abarcarlo todo en este trabajo. Por eso nos hemos centrado en aquello que, ante tal diversidad, puede ser común a todo este territorio y que de alguna manera haya llegado al espacio en el que se desarrolla esta investigación, que es el ámbito educativo de Hong Kong entre 2012 y 2016.

Llama poderosamente la atención la relevancia social y el puesto tan elevado que ocupa la educación en Hong Kong y descubrimos también que la educación en China tiene un lugar preferente y relevante en toda su historia y en su cultura.

Como señala Jin Li (2010) en su artículo *Learning to Self-Perfect: Chinese Beliefs about Learning*, el aprendizaje es una de las capacidades más remarcables del ser humano. El ser humano tiene la capacidad de aprender habilidades necesarias para la supervivencia, el intercambio social, la comprensión emocional, para obtener conocimiento del universo y para adquirir cultura (Jin Li, 2010)

Si buscamos información sobre educación, todos los caminos nos acaban llevando a la figura de Confucio y el confucionismo, pues es este pensamiento el que ha regido en muchos aspectos la forma de gobernar China desde el s.II a.C.

Griñán nos da una visión amplia sobre la historia, la política, la sociedad y sobre todo la educación en China y nos ayuda a comprender la huella que dejó este filósofo en Asia.

Según este autor, podríamos decir que la corriente de pensamiento de Confucio da forma al sistema filosófico, político, moral y ético de este país. Sería difícil de comprender o

de interpretar el sistema de valores y creencias, las formas de pensar, de comunicarse y comportarse que comparten las distintas personas que integran las diversas comunidades en China, si ignoramos el papel en la educación de la filosofía de este respetado pensador y sus discípulos a lo largo de la historia de China. No podemos olvidar que desde una perspectiva occidental encontrar semejante marco, nos facilita la interpretación de los fenómenos sociales, culturales, políticos, económicos, sociológicos, filosóficos, artísticos y por supuesto, educativos. Incluso la enseñanza de lenguas extranjeras ha sido influenciada por la tradición confucionista³⁶ de enseñanza y aprendizaje, que ha configurado una serie de esquemas culturales que aún hoy día están presentes en la forma de concebir la educación, el mundo y cómo comportarse socialmente. Una tradición confucionista heredada donde se venera y se trata con incuestionable respeto al profesor y a la transmisión de su saber, una tradición que valora un comportamiento colectivista en el que se aprecia no sobresalir sobre los demás, y tener un comportamiento pasivo (Griñán, 2008, p. 21-66)

Vista la influencia de esta corriente de pensamiento en la educación y en la vida del pueblo chino, pasamos a dar algunos detalles sobre el mismo, aunque como aconseja Griñán, debemos distinguir entre (i) lo que es el pensamiento original de Confucio, (ii) lo que ha sido la interpretación de ese pensamiento durante más de 2000 años, es decir, el confucionismo y (iii) el uso político que se ha hecho de ambos a lo largo de la historia de China, para ver lo difícil que es descubrir al Confucio puramente hablando en los tres casos.

En lo que a educación se refiere, uno de pensamientos destacados de Confucio es “El camino para ser personas virtuosas es el aprendizaje” Confucio (551-479 a.Xto). Confucio, además de filósofo y pensador, también manifiesta su preocupación por la enseñanza, poniendo al alcance de muchas personas la educación, restringida hasta entonces a la aristocracia. Confucio democratizó el conocimiento acercándolo a todo aquel que quisiera.

³⁶ Es interesante ver como se le da el nombre de Confucio a la institución encargada de enseñar la lengua y la cultura chinas por el mundo: El instituto Confucio, el equivalente a El Instituto Cervantes en lengua española

El pensador aboga por una filosofía de la experiencia, por una formación ética con sentido pragmático, por un sistema de pensamiento orientado a la vida y al perfeccionamiento de uno mismo, no al dogmatismo, sino a la práctica. Ve al individuo como ser gobernante de si mismo y el estado como una gran familia. Su objetivo es la sabiduría y el auto conocimiento. Sus principios fundamentales del aprendizaje: diligencia y humildad.

Confucio solía tomar ejemplos de antiguas batallas o de reyes de tiempos pasados, en un momento en el que necesitaban de esos modelos memorables. Explorar lo antiguo para conocer o aplicarlo a lo nuevo. Revisar el pasado para renovarlo. Así se llega a ser maestro. Insiste en que él no inventa nada nuevo, la esencia de sus enseñanzas ya se encontraban en la historia antigua, en la considerada Edad de Oro de la Cultura China (Civilización de los Zhou del Oeste -1122-770 a.Xto.) donde la educación era el pilar fundamental sobre la que se asentaba su ideal de una sociedad mejor.

Con vistas a entender el contexto sociocultural en que se ha desarrollado nuestra investigación, creemos conveniente recoger algunos principios de la filosofía de Confucio, base de una ética, y moral social y base de su visión de una buena convivencia social. Esto son relativos al individuo, al colectivo, las relaciones familiares y a los comportamientos:

El objetivo básico educativo es de carácter ético: hay que *ser mejor persona*, y tener siempre presente conceptos como el amor, la humanidad, el perdón, la empatía.

El objetivo colectivo es la *harmonía entre los ciudadanos*.

El *amor fraternal y la piedad filial*³⁷, son las raíces de la benevolencia. Respeto, servicio y amor a los padres son el fundamento básico sobre el cual se asentarán el resto de normas sociales.

³⁷ Como señala Confucio, la piedad filial es una virtud básica, incuestionable, a la que debería aspirar todo ser humano y es el cimiento sobre el que se construye el origen de la civilización china y es la manifestación más clara del gran respeto por la tradición que tiene este pueblo. Se trata del respeto hacia el padre, a los hermanos, a los superiores. La célula básica es la familia donde todos sus miembros se respetan y esa estructura debe ser extendida a la sociedad. El concepto consiste en entender que si se mantiene el orden y el respeto dentro del seno familiar, se mantendrá una relación armoniosa con los otros “Los que aman a sus padres no se atreven a odiar a los demás”. “El amor y el respeto se centran en los padres, pero su virtud y enseñanza se extienden al pueblo entero y se imitan en todo ámbito” Confucio (551-479 a.Xto).

El *justo medio*, la moderación son una virtud.

Podemos encontrar numerosas citas en donde aparece la educación en un lugar preeminente en la vida, como el camino a seguir, como la forma de hacerse persona íntegra y ser parte de un colectivo que entiende la concordia y el entendimiento entre todos sus miembros y la educación como pilar de una sociedad próspera:

El estudio es solo la mitad del aprendizaje. Para aprender debe existir una voluntad humilde y un esfuerzo en mantenerse una constante diligencia. De esta forma la educación llegará sin duda. Quien desee estas cosas, encontrará toda la verdad acumulada en su persona (Confucio, *Analectas* 1.6)

De igual manera, se encuentran pensamientos relativos al papel del profesor: “Sin entusiasmo por aprender, no puede haber enseñanza; sin estar ansioso por expresar los pensamientos, no puede haber iluminación” (Confucio, *Analectas*) Confucio anima a pensar críticamente como colofón del proceso de aprendizaje. El buen profesor estimula, abre el camino, guía a sus estudiantes para que piensen: “Aprender sin pensar es inútil, pensar sin aprender es peligroso” (Confucio, *Analectas*).

Así, la enseñanza y las formas de comportamiento propuestas por Confucio tuvieron una importante influencia en el éxito de la escuela confuciana y en los chinos confucionistas en el ámbito individual y nacional.

Pronto se extendió la influencia de los conocedores de la filosofía de Confucio en el gobierno. Era reconocida su fama como buenos administradores y consejeros y eran apreciados por los gobernantes que les querían cerca. Sin embargo era tanta la influencia que estaban teniendo en los círculos de poder, que el emperador Qu Shi Huang (en 202 a.Xto.) consciente del poder que estaban adquiriendo los confucionistas, mandó enterrar vivos a miles de estudiantes y libros de Confucio. Con el emperador Wu en el 140 a.Xto. se recobró la serenidad y la cordura y el mismo emperador declaró el confucionismo doctrina de política nacional.

En el año 606 política y educación confluyeron en los longevos y famosos exámenes oficiales cuya existencia se prolongó hasta 1905, es decir, 1300 años de vida de *exámenes oficiales* y cuyo principal cometido era captar empleados de diversa índole para la corte. La influencia en la sociedad y en la educación que tuvo la existencia de estos exámenes es crucial, como veremos más adelante.

El tema central de estudio de estos exámenes y que los candidatos deben dominar es sin duda Confucio y sus enseñanzas. En un principio se evaluaba el conocimiento de los nueve textos clásicos de Confucio: Los cuatro libros - *Analectas*, *Doctrina del Justo Medio*, *EL Gran Aprendizaje*, *El Libro de Mencio*- y los cinco Clásicos - *Historia*, *Poesía*, *Ritos*, *Anales de primavera*, *Anales de otoño*-. Con estos exámenes se buscaban ministros, secretarios imperiales, magistrados, gobernadores..., todo tipo de rangos.

La importancia que adquieren estos exámenes va incrementando y va extendiéndose por la sociedad china. Con el paso de los años, el objetivo de conocer a Confucio se desvirtúa, paulatinamente va a dejar de ser “conseguir ser diligente y humilde” o de intentar “llegar a ser un hombre virtuoso a través del conocimiento” a demostrar que se conoce bien su doctrina sin que por ello signifique que se lleve a la práctica. Conocer sus enseñanzas ahora significa las puertas a una vida más próspera, formar parte de la corte, conseguir estabilidad y prestigio social. El número de puestos que se ofrecían era inmensamente inferior a los aspirantes que se presentaban, por lo que muchos dedicaron su vida al estudio sin descanso y a la memorización de estos libros, presentándose en numerosas ocasiones a los exámenes y no siempre con un final exitoso. Las familias ponían sus esperanzas en que un miembro de esta accediera a uno de estos puestos, pues para muchos era la única manera de escapar de situaciones extremadamente miserables. Si bien es cierto que estos exámenes y su uso político, tanto por ganarse el favor de sus soberanos como afianzamiento de su posición, han mantenido viva la figura de Confucio y sus enseñanzas, también es evidente ver como estos exámenes acabaron adulterando sus enseñanzas (Griñán,

2008, p. 21-66)³⁸

Tras nueve años de enseñanza en Hong Kong reconocemos que hemos observado en nuestras aulas algunos de los conceptos expuestos, heredados sin duda de su pasado histórico común, pero también advertimos de no caer en exceso, como hemos visto en algunos estudios, en la generalización y en describir al alumnado chino simplificando su naturaleza en el aprendizaje recurriendo a la supervivencia de muchas de estas características que se suelen mencionar para categorizar fácilmente y sin mucha argumentación al alumnado chino³⁹. Es curioso, como señala Jin Li (2010), cómo frecuentemente se emiten juicios sobre los estudiantes asiáticos desde una perspectiva occidental con medidas occidentales hechas para observar estudiantes occidentales⁴⁰.

Peter Kennedy ayuda a centrar nuestro objetivo en su artículo *Learning cultures and learning styles: myth-understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners* (2002). El autor nos resume algunos detalles singulares que caracterizan a la cultura china hongkonesa. Antes de empezar, se detiene muy brevemente en el concepto de cultura. Tampoco vamos a profundizar mucho en este concepto, puesto que este no es nuestro objetivo, pero sí nos ha parecido oportuno mencionar los estudios y conclusiones de un grupo de antropólogos, lingüistas, psicólogos, sociólogos que aparecen en su artículo y que han observado desde diferentes puntos de vista la realidad y la cultura China y siguen unos parámetros que hemos encontrado muy acertados para enmarcar nuestra experiencia. Definen cultura como una forma de comportamiento y también un conjunto de normas, creencias, aptitudes y valores sociales que dicen cómo debe actuar una comunidad en concreto y como se definen a sí mismos. También es una fábrica de significados con el que el ser humano interpreta sus propias acciones y guía sus actos (Geertz, 1973, en

³⁸ Para más detalles sobre este tema, consultar Sánchez Griñán.

³⁹ Como la extendida generalización de que el alumnado chino es un alumnado pasivo y poco dado a la participación en clase. Este y otros ejemplos los desarrollaremos en breve.

⁴⁰ Para más detalles sobre la influencia de Confucio en la educación y sociedad china, recomendamos la lectura de la tesis de Sánchez Griñán (2008)

Kennedy, 2002). Hofstede desarrolló en los ochenta un marco que medía las diferencias culturales entre diferentes países y también estableció 4 dimensiones en las que basar estas diferencias:

- 1) Individualismo frente a colectivismo. Aquellas sociedades que tienden a que el individuo se valga por sí mismo o aquellas sociedades que tienden a actuar más en consonancia con el grupo y como miembro del mismo.
- 2) Distancia y relación con las relaciones de poder. Cómo son las relaciones familiares, sociales o gubernamentales. Las desigualdades en la comunicación en estas relaciones, la existencia o la carencia de diálogo también definen las sociedades.
- 3) Estado de control de la incertidumbre. O bien se tiende a tomar riesgos y a improvisar o bien se tiende a estar sujeto a una serie de reglas, normativas y regulaciones.
- 4) Masculinidad versus feminidad. Las sociedades masculinas tienden a ser más competitivas, a buscar logros, a valorar el heroísmo, a medir el éxito con una recompensa material. Las sociedades femeninas en cambio, son más cooperativas, más modestas, más preocupadas por los débiles y por encontrar un consenso. Los principios de Hofstede los resumimos en esta tabla (ver tabla 16):

Tabla 16

Resumen de dimensiones para distinguir diferencias culturales según Hofstede

Individualismo	Colectivismo
Mayor distancia con el poder	Menor distancia con el poder
Control de la incertidumbre	No control de la incertidumbre. Más riesgos
Masculinidad. Más competitivos	Feminidad. Más cooperativos, más búsqueda de consenso

Siguiendo los esquemas antes mencionados, Hofstede (1980) y Bond (1984) caracterizan a la cultura china hongkonesa con un bajo grado de individualismo y un grado de colectivismo muy alto. La distancia con el poder tuvo uno de los ratios más alto de los 40 países estudiados. La

exposición a la incertidumbre era media, así como los indicadores de masculinidad también fueron identificados como no muy altos.

Trompanaars (1993, en Kennedy, 2002) concluía en su estudio que la cultura de Hong Kong tiene unos fuertes componentes de colectivismo, un fuerte sentido de pertenencia al grupo y una preferencia por trabajar en grupos para resolver problemas. Redding (1990 citado en Kennedy, 2002) añadía además la gran distancia que hay entre los puestos intermedios y sus empleados y la importancia ante todo de mantener relaciones armoniosas en el trabajo.

Y en cuanto al aprendizaje ¿Cuáles son las raíces culturales del aprendizaje en China? Para Kennedy, como ya señalábamos anteriormente, los estilos de aprendizaje de los estudiantes chinos se suelen atribuir a los valores heredados de Confucio y el confucionismo, con estas corrientes filosóficas y de pensamiento se intenta explicar el origen de una serie de características que se observan en el alumnado de Hong Kong como así señalaba Murphy en 1987: “los estudiantes de Hong Kong muestran una aceptación casi incondicional a los conocimientos del maestro, puede ser una herencia confucionista de la piedad filial- unido a un arraigado sentido de la disciplina y al comportamiento correcto”.

El lingüista Scollon (1995) escribió sobre la influencia del confucianismo en la relación estudiante - profesor del Hong Kong contemporáneo, en la que el estudiante le debe gran respeto al maestro y de igual modo se espera de los profesores un comportamiento moral ejemplar.

Crookall (1995, en Kennedy 2002) fue más allá y señaló cómo estos aspectos de la cultura china impiden la autonomía del aprendizaje y favorecen el seguimiento y la creencia absoluta de las enseñanzas del docente.

Según Bond (1992), el código de conducta social de Confucio quedaría enmarcado por cinco relaciones básicas: (1) dirigente y sus ministros, (2) padre e hijo, (3) marido y mujer, (4) hermano mayor y hermano menor, (5) amigos mayores y más jóvenes. La buena relación entre estos pares dará armonía a la sociedad. En las familias chinas de Hong Kong se enseña a los niños

a tener respeto a la edad, al rango, a los padres y a los ancestros. También hay que ofrecer respeto a los profesores quienes con su sabiduría nos ofrecen conocimientos que no deben ser cuestionados. Además hay una fuerte presión para trabajar en favor de los intereses del grupo. Se favorece y estimula una relación en armonía, sin conflictos y se desaprueba el individualismo. *“El honor a la jerarquía ocupa un lugar anterior a tu propia visión de la verdad”* (Bond, 1992)

Numerosos autores señalan como una de las características del alumnado chino sus reticencias a participar abiertamente en el aula, a expresar su opinión delante de compañeros y del profesor. Tsui (1996) lo explica a través del fenómeno de “perder la cara”, como acto casi ofensivo dentro de las normas de comportamiento del conjunto o como miembro de un colectivo el participar abiertamente en público. Es digno de alabanza ser modesto, discreto, no resaltar entre los demás, mientras que se considera bastante molesto y egoísta expresar una opinión propia en el aula por ejemplo, puesto que además de estar haciendo perder el tiempo a los demás es considerado como una falta de respeto al profesor, puede hacerle sentir avergonzado y su conocimiento queda puesto en evidencia ante sus alumnos, así como su honorabilidad, esto es: le hace “perder la cara”, le ponen en evidencia. Pero estas normas de comportamiento se aplican a los profesores también que deben moderar su conducta, el maestro debe ser un hombre digno de imitar, noble, bondadoso, justo, capaz de generar estas virtudes en el alumnos. Siempre se busca el justo medio, ni sobresalir, ni quedarse atrás. Estos modelos de conducta sociocultural promueven y refuerzan el ser conformista y pasivo. A los estudiantes no se les anima a hablar, criticar, no están dispuestos a comprometerse y equivocarse, a ponerse en evidencia con sus ideas tal vez erróneas y perder la cara (Tsui, 1996). En general el profesor, así como el libro de texto son considerados portadores de la sabiduría, con poco margen para la discusión, mientras que en otras culturas, los libros están abiertos a la discusión y a la interpretación.

Pratt, Kelly y Wong (1999) ofrecen un punto de vista a tener en cuenta, pues remarcan que son los profesores occidentales los que describen a los estudiantes chinos como callados,

receptivos y respetuosos con la autoridad. Jin Li (2010) sigue en esta línea avisando de los estudios realizados por profesionales occidentales sobre estudiantes asiáticos, en los que no siempre han conseguido eliminar el filtro occidental de análisis. Según Jin Li, los estudiantes chinos tienen la creencia de que el aprendizaje es un proceso gradual que requiere una dedicación enorme y que tiene su procedimiento metódico. Esto es, normalmente se acercan al nuevo material memorizándolo, después buscan comprenderlo para posteriormente aplicar ese conocimiento a situaciones de la vida real. Cuestionar o modificar el material original del que se parte es el último paso del aprendizaje. Este procedimiento no promueve un énfasis en el intercambio verbal de opiniones. Los estudiantes asiáticos no solo no creen que el habla promueva el pensamiento como piensan los estudiantes occidentales, sino que el habla interfiere el pensamiento (Kim 2002), lo que respalda la idea de Pratt (1999), que señala que “los estudiantes asiáticos se sienten frustrados cuando los profesores occidentales esperan de ellos preguntas y análisis al comienzo del proceso de aprendizaje” (Pratt, 1999. En Li Jin, p. 45)

Jin y Cortazzi (1998) también hacen una comparativa en su trabajo para descubrir qué entienden los estudiantes británicos y chinos por un buen profesor. Para los estudiantes británicos era aquel capaz de captar su interés, explicar claramente los conceptos, aquel que usa instrucciones efectivas y organiza buenas actividades. En cambio un buen profesor descrito por estudiantes chinos era aquel que tiene un gran conocimiento de la materia, es capaz de responder a las preguntas y es un importante ejemplo moral para ellos.

Otro rasgo a tener en cuenta es la idiosincrasia de su propio idioma. Cuando aprenden su idioma materno, la naturaleza de su escritura basada en ideogramas, hace que desarrollen la habilidad de reconocer patrones y de memorizar miles de caracteres. Muchos ven en estos métodos el origen de la transferencia clara al aprendizaje de otras materias.

Los estudios de Kennedy (2002) y los de Griñán (2008), coinciden en señalar de qué manera se han manido las ideas originales de Confucio sobre el aprendizaje y la educación o en ocasiones se han simplificado demasiado para describir el aprendizaje y la educación en China. Se habla mucho sobre el colectivismo, la pasividad y la conformidad como herencia de la doctrina de Confucio, pero se dice muy poco sobre la individualidad en el aprendizaje que también se transmite a través de sus libros: “La educación sólo tiene sentido si se logra la perfección del yo, cultivarse a sí mismo como un ser inteligente, creativo, independiente y autónomo” Confucio (551-479 a.Xto). También se ha malinterpretado el uso de la memorización, que no tiene que ser tan malo si se toma como un paso anterior a la comprensión y a la reflexión y para finalmente acoplar esos nuevos conocimientos a los ya adquiridos previamente. Cuando se mencionan estas características sobre el alumnado chino (memorización como sistema de aprendizaje, pasividad del alumnado, etc), debería hacerse referencia a la adulteración que sufrieron sus enseñanzas a lo largo de años de Exámenes Oficiales y el uso político y social que se hizo de ellas, pues es de donde beben estas características y no siempre directamente de las enseñanzas de Confucio.

Retomamos la existencia de los Exámenes Oficiales en China, con 1300 años de historia y que no desaparece *ipso facto*. De hecho, muchos autores hablan unánimemente de una herencia de esta tradición en la educación actual en Hong Kong. En China, durante 1300 años, aprobar los exámenes daba prestigio, estatus social, estabilidad económica y una situación muy acomodada. En Hong Kong hoy día el éxito académico, medido en exámenes, evaluaciones y notas, te abre la puerta de un buen trabajo. Igualmente se admiraba la capacidad memorística de los candidatos para llegar a conocer en profundidad a los clásicos y se sugiere que la memorización es en gran medida la estrategia de aprendizaje más usada y valorada en los procesos de aprendizaje en Hong Kong. Este sistema de aprendizaje crea estudiantes que memorizan sin desarrollar el sentido crítico, repiten lo aprendido sin discusión y sin comprender realmente lo que están estudiando. Este tipo de evaluación y de exámenes obstaculizan la creatividad, el pensamiento crítico y la

resolución de problemas:

A recent Education Commission document states that, in the Hong Kong education system, 'learning is still exam-driven and scant attention is paid to "learning to learn"'. School life is usually monotonous, students are not given comprehensive learning experiences with little room to think, explore and create' (*Education Commission 2000*, p. 4. Citado en Kennedy, 2002, p.443)

Los estudiantes de Hong Kong se caracterizan por ser muy trabajadores, muy aplicados, unos profesionales del estudio, pero ese afán de memorizar materias y prepararse para aprobar exámenes, hace que carezcan de creatividad y originalidad-. Aunque los estudiantes chinos son reconocidamente mejores en matemáticas y en ciencias que en otros países, no son precisamente conocidos por su creatividad y su pensamiento creativo (Salili, 1996). Sin embargo, nuestra experiencia y práctica docente a través de los cursos de cine en español nos ha permitido contrastar estas generalizaciones y así esperamos poder demostrarlo a través de las actividades realizadas por ellos.

En la actualidad, la educación de Hong Kong es muy competitiva y de nuevo, los exámenes, procesos y entrevistas de admisión son el sistema de selección de buenos candidatos para entrar en primaria, en secundaria, en la universidad y finalmente alcanzar un buen puesto de trabajo. Esta forma de evaluación condiciona la forma de aprendizaje y de la de enseñanza.

Estudios realizados específicamente sobre prácticas docentes y procesos de aprendizaje en Hong Kong ponen de manifiesto la importancia de tener en cuenta las percepciones de enseñanza-aprendizaje que tienen tanto la comunidad china como la occidental. Un estudio realizado por Pratt (1999) revelaba las diferencias existentes entre profesores universitarios chinos y occidentales. Mientras los profesores chinos hacían hincapié en la importancia del conocimiento básico y tenían la imagen del profesor como transmisor de conocimiento que conduce a los estudiantes de manera sistemática a través de una serie de tareas, los profesores occidentales entendían la relación con el estudiante más igualitaria y más orientativa, entendían su trabajo como una elaboración, aplicación o crítica del conocimiento básico, alentaban la discusión y su

objetivo era facilitar el aprendizaje independiente con el fin de conseguir un cambio cualitativo en el pensamiento de sus estudiantes. Sin embargo, estos mismos profesores occidentales no parecían entender a los estudiantes de Hong Kong como lo hacían los profesores chinos, los profesores occidentales describieron a sus alumnos como lentos, vagos y se frustraban por la ausencia de voluntad de dar opiniones en la clase. (Pratt, en Kennedy, 2002, p. 432)

También está muy generalizada la idea de que en las dinámicas de clase el profesor autoritario enseña y los alumnos escuchan pasivamente y no participan. Nos encontramos con autores como Cortazzi (1996) que sugiere que tal vez esa sea la interpretación occidental lo que nos lleva a esas conclusiones y no el hecho de que los estudiantes prefieren tratar de entenderlo todo antes de hacer una pregunta insustancial o poco reflexiva que indique su grado de conocimiento de la materia, su reflexión y su interés.

En su investigación con estudiantes de Hong Kong, Liu y Littlewood (1997), observando también el grado de implicación y participación de los estudiantes en el aula, llegan a la conclusión que las reticencias de ser más activos en la clase es más una falta de costumbre en este modo de aprendizaje que a pudor o falta de confianza en sus conocimientos de la L2

Ho y Crookall (1995), en un experimento en 1995 con estudiantes de la City University of Hong Kong, obviaron esa pesada carga de “herencia pasiva” o intentaron desterrarla.

Demostraron que se consigue desarrollar algunas actitudes que caracterizan la autonomía en el aprendizaje, aplicando el proyecto adecuado y variando los métodos de evaluación. Los papeles tradicionales de alumno-profesor fueron predefinidos para el experimento. A los estudiantes no se les dijo explícitamente qué hacer, pero se les alentó para planear la tarea, debatir, tomar decisiones, entablar conversaciones con estudiantes de otras nacionalidades y culturas, tenían que enfrentarse a resolución de problemas a planificar bien el tiempo. Debían enfrentarse a la toma de responsabilidades y al auto aprendizaje en definitiva.

Recapitulando, podemos encontrar en la educación de Hong Kong una herencia clara de los estilos o sistemas educativos de China debido a siglos de historia compartida. Esta herencia claramente tiene como eje vertebrador a Confucio cuyas enseñanzas se extienden por todo el país asiático. El respeto al profesor desde todos los estamentos sociales, un intento de no sobresalir entre los demás en busca siempre del justo medio y trabajar para el colectivo son derivados de sus ideas. También hemos visto cómo los preceptos de este pensador fueron deteriorándose al ponerse al servicio de una sociedad y un sistema político que se abrazaba a ella como dogma de fe y como algunas de sus enseñanzas se afianzaron y al mismo tiempo se simplificaron. El sistema de Exámenes Oficiales, cuyo contenido indispensable eran los libros de Confucio, desvirtuaron una ideología que quería hacer al ser humano un ser pensante, crítico, humilde y virtuoso. Ahora bastaba con conocer sus enseñanzas, no era necesario practicarlas. Memorizar lo dicho por Confucio aseguraba una vida mejor. El sistema de exámenes provoca que baste con que los candidatos demuestren el conocimiento de ese contenido, nada más. El sistema de exámenes tan estricto pero tan bien recompensado y una clase política tan encasillada como inamovible, orientó a los candidatos y a la sociedad.

Es importante advertir que teniendo estas particularidades presentes y partiendo del peso cultural que traen consigo, no debemos caer en la simplificación y reiterar que no podemos dotar de rasgos estereotipados al conjunto de aprendientes chinos, debemos observar otros aspectos que afectan al proceso de aprendizaje como es el contexto educativo, la formación de los profesores, los recursos disponibles y la presión, eso sí, del sistema de exámenes.

2. Educación en Hong Kong

2. 1. Introducción.

El marco socio cultural donde se centra nuestra investigación, se caracteriza por su complejidad histórica fruto de su reciente pasado colonial, su complejidad socioeducativa

consecuencia de encuentros y desencuentros entre diferentes comunidades y la importancia que manifiesta en su educación. Esa relevancia educativa aparece:

- En **las políticas del gobierno** que han incrementado su presupuesto en los últimos años para llevar a cabo reformas importantes y donde el 17.6% del total presupuestario para 2013/2014 estaban destinado a Educación⁴¹,
- También preocupa a **los padres** que dedican un gran esfuerzo y gran parte de sus ingresos a la educación escolar y extraescolar de sus hijos (“los padres tienen más influencia en lo que pasa en la escuela que la Consejería de educación” – Secretario de Estado Cherry Tse)⁴² y
- La **sociedad** en general está embarcada en un entramado en el que el éxito personal se mide con un buen puesto de trabajo al que muy posiblemente solo se tiene acceso pasando por la universidad.

De hecho, el último informe PISA (2012⁴³) alaba el esfuerzo gubernamental y de todos los agentes involucrados en la enseñanza que se ha hecho en los últimos años, puesto que Hong Kong se ha colocado entre los cinco primeros puestos de todos los países que han tomado parte y además tienen este puesto en las tres pruebas de matemáticas, comprensión lectora y ciencias.

La universidad es la llave del triunfo familiar y todos en la familia hacen un tremendo esfuerzo para que los hijos se involucren en esa carrera por el éxito, esto significa una presión constante para los estudiantes desde que entran en el sistema educativo a los 6 años, incluso antes, ya que tienen siempre en el punto de mira el ingreso en la universidad⁴⁴ y trabajan para

⁴¹ Datos obtenidos de la página oficial del Gobierno de Hong Kong: <http://www.gov.hk/en/about/abouthk/factsheets/docs/education.pdf>

⁴² Traducción de la autora del artículo *Hong Kong's success in PISA – One system, many actors*, de Andreas Schleicher (2012): Deputy Director for Education and Special Advisor on Education Policy to the OECD's Secretary General.

⁴³ Datos obtenidos de la página de OECD/PISA: <http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf>

⁴⁴ En 2013/14 alrededor de 84.800 estudiantes a tiempo completo y 3800 a tiempo parcial estaban inscritos en una de las 8 universidades de Hong Kong.

ello desde el inicio de la educación del niño.

El sistema educativo está rigurosamente organizado para poder llevar al estudiante a la universidad. Sin embargo, en 2014, por ejemplo, se estima que sólo el 22%⁴⁵ de los estudiantes de secundaria tuvieron acceso a una plaza de entre las 8 universidades que tiene Hong Kong. Si la sociedad entiende que el paso por la universidad es la llave del éxito y tres cuartas partes de los estudiantes no van a tener acceso a ella, podemos hacernos una idea de la competencia y el esfuerzo que acompañan al estudiante en todas las etapas de su educación, especialmente en aquellas en las que un examen (como veremos a continuación) le exige de conseguir ese objetivo universitario.

El sistema al completo se vuelve una competición para obtener los mejores resultados que muchos niños empiezan ya en el *kinder*⁴⁶ y que no termina hasta que no se haya graduado en la universidad. Durante este tiempo, habrá pasado una serie de pruebas, preparaciones, clases extra, exámenes y entrevistas de acceso. El esfuerzo de todos los integrantes de la familia es tremendo y la presión del estudiante para alcanzar esos objetivos también.

2. 2. El sistema educativo.

El sistema educativo de Hong Kong ha cambiado recientemente y en el año académico 2012/2013 llegó la primera generación con este nuevo sistema a la Universidad. Se ha implantado lo que se ha llamado el *curriculum* 3+3+4, que afecta a los programas de secundaria y de la universidad y que podemos resumir en esta tabla (ver tabla 17):

⁴⁵ Artículo del *South China Morning Post*, del 10 de Julio de 2014: <http://www.scmp.com/news/hong-kong/article/1550582/only-30pc-confident-about-getting-university-poll-finds-ahead-exam>

⁴⁶ *Kindergartens*, son las guarderías de 3 a 5 años, supervisadas por la Consejería de Educación, pero de carácter privado o semipúblico, puesto que no pertenece a la educación obligatoria. En septiembre de 2013 169.800 alumnos estaban inscritos en 969 *kindergartens*.

Tabla 17
Sistema educativo de Hong Kong desde 2012

Primaria	Curriculum 3+3+4		
Primaria	Secundaria		Universidad
	Secundaria <i>junior</i>	Secundaria <i>senior</i>	
P1	F1	F4	Año 1
P2	F2	F5	Año 2
P3	F3	F6	Año 3
P4			Año 4
P5			
P6			
De 6 a 12 años	De 12 a 14 años	De 14 a 17 años	De 17 a 21 años

Para pasar de una etapa a otra hay que aprobar exámenes que te dan el acceso a la siguiente fase. Algunos centros privados o internacionales también imponen pruebas de acceso, por el bajo número de plazas que ofrecen en comparación a la amplia demanda que reciben.

Hay tres tipos de escuelas en Hong Kong.

1. Las públicas que son dirigidas en su totalidad por la Consejería de Educación.
2. Aquellas que están dirigidas por órdenes religiosas o fundaciones que también reciben ayudas de la Consejería.
3. Y las instituciones privadas, que también reciben alguna ayuda del gobierno⁴⁷.

La enseñanza es obligatoria hasta los 14 años. Las escuelas públicas locales ofrecen enseñanza gratuita hasta terminar el año cuatro de secundaria (F4. 14 años). En el último año de secundaria los estudiantes deben pasar el *Hong Kong Diploma of Secondary Education* (HDSE) un equivalente a la Selectividad en España para acceder a una carrera universitaria y dependiendo de la nota serán admitidos o no entre las universidades más prestigiosas. Algunos departamentos, además hacen entrevistas a los candidatos. El Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas, por poner un ejemplo, departamento donde se desarrolla esta investigación,

⁴⁷ En el curso académico 2014/15 hay en Hong Kong 571 escuelas de primaria, 509 escuelas de secundaria y 61 escuelas especiales. Información obtenida de la página de la Oficina de Educación del Gobierno de Hong Kong: <http://www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/primary/overview/index.html>

hace entrevista de acceso a los que quieren estudiar el Grado de Lingüística, solo son admitidos 20 estudiantes por año.

La universidad no es gratuita y los estudiantes deben pagar las tasas que, en el años 2014 alcanzaron los 4200 euros anuales. Muchos estudiantes o las familias piden financiación para poder hacer frente a las tasas de matrícula, así como a los múltiples programas de intercambio que promueve la universidad con otros centros en todo el mundo y que muchos estudiantes solicitan cada año. También es cierto que las universidades, los *colleges* y un buen número de instituciones conceden varios tipos de becas con diferentes requisitos a los que tienen acceso un gran número de estudiantes.

En cuanto a los idiomas de instrucción, que detallaremos a continuación, es un apartado complejo e interesante y que creemos que recoge la idiosincrasia de este territorio. En este aspecto, podríamos decir que la imagen que describiría a Hong Kong, así como su sistema educativo, es “caleidoscópica”, por el número elevado de lenguas que conviven y se entremezclan. Son varias las posibilidades ofrecidas para atender la confluencia de culturas de esta ciudad:

Para facilitar un aprendizaje efectivo el gobierno de Hong Kong ha promocionado el uso de la lengua materna: chino (cantonés) como el principal idioma de instrucción en las escuelas locales. Pero como chino e inglés son lenguas oficiales, el gobierno se ha esforzado activamente para que los estudiantes sean enseñados en chino y en inglés, incluso en mandarín. Este intento de bi- incluso trilingüismo se ha implementado en el primer año de secundaria en el año académico 2011/12 y se pretende ir cubriendo progresivamente todos los cursos hasta que el estudiante termine el instituto⁴⁸.

Hace unos 20 años, los institutos de secundaria que ofrecían todos sus cursos con la lengua de instrucción en inglés superaban a aquellos que lo ofrecían en cantonés; actualmente es al contrario. Recordemos que hace 20 años era aún colonia inglesa y que en estos 20 años la situación política de Hong Kong ha variado de tal forma que la educación, como otros tantos sectores de la sociedad, han recogido esos cambios.

⁴⁸ Traducción de la autora del documento gubernamental:
<http://www.gov.hk/en/about/abouthk/factsheets/docs/education.pdf>

La lengua de instrucción en la universidad donde se enmarca esta investigación, tanto en los grados como en los post grados, varía dependiendo del departamento y del profesorado. El número de estudiantes internacionales y la propia institución estimula el uso del inglés, pero se usan los tres idiomas: cantonés, inglés y en menor medida el mandarín.

A continuación detallamos el uso de las diferentes lenguas en las aulas hongkonesas.

2. 3. Realidad sociolingüística y política lingüística.

Los acontecimientos históricos y políticos han ido marcando la realidad sociolingüística de Hong Kong. De hecho, las políticas lingüísticas que surgen en el último siglo han venido provocadas, como iremos viendo, por decisiones gubernamentales con la intención:

- o bien de aplacar a una ciudadanía descontenta como ocurrió en la década de los setenta,
- con la intención de marcar fronteras como ocurrió durante la gran mayor parte del tiempo que fue colonia,
- o con el propósito de anexionar el territorio lingüísticamente hablando a China justo después de la retrocesión en 1997 para dar presencia al *putonghua* (mandarín).

Una manera de poder ver los cambios lingüísticos que han ocurrido en este territorio es a través de la educación y la repercusión en el sistema educativo de las políticas lingüísticas que se han ido sucediendo a lo largo de su historia, ya que se puede comprobar como el cantonés, el inglés y en las últimas décadas el *puntonghua* (mandarín) van luchando por tener un espacio destacado.

Como refleja Pennington (1998) el *puntonghua* (mandarín) tuvo un momento fuerte en la década de los 50 en Hong Kong. Durante estos años, Hong Kong recibió una fuerte inmigración de China debido al fin de la guerra mundial y de la guerra civil china. Estos nuevos recién llegados traían entre otras cosas sus lenguas nativas, todas ellas derivadas del

puntonghua (mandarín). En aquel entonces, la cultura popular en cuanto a música y cine de China fue muy bien recibida y tuvo mucho éxito. El chino se instaló en las escuelas como asignatura y en los exámenes públicos como criterio de evaluación. Pero pasada una generación e integrados estos como ciudadanos de Hong Kong, adoptaron el cantonés como lengua materna. En 1965 el *puntonghua* (mandarín) ya no era materia de exámenes en los exámenes públicos.

El inglés llega a Hong Kong en la primera mitad del siglo XVII con los barcos de mercancía británicos. Pero no fue hasta 1840, fecha en que China tuvo que ceder al Reino Unido el territorio de Hong Kong tras perder en la Guerra del Opio, cuando el inglés se institucionalizó como única lengua oficial y así fue hasta 1974, momento en el que se le dio al chino el estatus de ser lengua co-oficial. Con todo, el inglés seguía siendo requisito indispensable para optar a cargos gubernamentales, de administración o para pasar exámenes que daban la calificación profesional en contabilidad, medicina o ingeniería. El inglés, por tanto se convirtió en el principal criterio de selección entre la población local que pasaba a convertirse en élite si lo dominaba.

La historia de Hong Kong como colonia británica terminó en 1997, con la retrocesión de Hong Kong a China. Los ajustes lingüísticos son un fenómeno propio de épocas post coloniales y Hong Kong no fue una excepción. Normalmente, como así recoge el artículo 9 de su “*Basic Law*” (Constitución) se va dando relevancia a la lengua vernácula, mientras que la lengua de la ex colonia se mantiene con gran influencia en ciertos dominios y durante un tiempo indeterminado:

Article 9

In addition to the Chinese language, English may also be used as an official language by the executive authorities, legislature and judiciary of the Hong Kong Special Administrative Region. Artículo 9. -Además del chino, el inglés será usado como lengua oficial por las autoridades del poder ejecutivo, legislativo y judicial de la Región Administrativa Especial de Hong Kong-⁴⁹

⁴⁹ Traducción de la autora.

Podemos ver el impacto de las políticas lingüísticas post coloniales tomando a Singapur⁵⁰ como ejemplo por la paridad histórica y lingüística con Hong Kong en algunos aspectos. Como señalan Lee y Leung (2009)⁵¹, el inglés se convirtió en Singapur en la lengua dominante en el trabajo y en muchas familias y las lenguas locales fueron suprimidas, lo que llevó a una degradación clara de las que fueron en su momento lenguas vernáculas como el mandarín. Es evidente el efecto que tuvo la ausencia de iniciativas o programas para favorecer y respaldar el uso de lengua materna dentro de las políticas lingüísticas.

Si volvemos a Hong Kong, observamos que desde 1997 el cantonés ha ido ocupando posiciones en el gobierno y en las leyes por ejemplo, sin embargo el inglés sigue manteniéndose muy vivo en los negocios o en los medios de comunicación y es que independientemente de las lenguas locales, el mundo a gran escala de comercio, industria, tecnología, banca, investigación, etc. está dominado lingüísticamente por el inglés. Hong Kong tiene una posición importante a nivel mundial: es la onceava economía del mundo, el sexto mayor mercado de divisas, el décimo mayor exportador de servicios, el segundo mayor mercado de valores en Asia. Oficinas o sucursales de más de tres mil ochocientas empresas internacionales tienen aquí su sede. Internacional, es un concepto muy unido a esta ciudad (Zeng Wei, 2007). En 2004, 7 años después de dejar de ser colonia Británica, Hong Kong contaba con 6.880.000 habitantes, de los cuales 524.000 eran extranjeros. Como grupos mayoritarios: filipinos, indonesios y estadounidenses. El 89,2 % de la población usaba el cantonés como lengua de comunicación habitual con la familia, amigos, colegas, compras, programación de televisión, debates del consejo legislativo, lengua de instrucción en las escuelas, etc. Es decir, el cantonés era la lengua mayoritaria en Hong Kong. Es importante recordar aquí, que como bien apuntan los socio lingüistas, las políticas lingüistas de una

⁵⁰ Singapur fue colonia británica desde 1824 hasta 1963. Tienen una complejidad lingüística reflejo de su historia. Una población en su mayoría bilingüe en inglés (80%) y mandarín de Singapur (65%) o malayo (17%) o tamil (8%)

⁵¹ Ver en bibliografía como: Kwai Sang Lee y Wai Mun Leung.

sociedad no siempre coinciden con su demografía. Para Hong Kong, ciudad metropolitana, una de las regiones administrativas centrales de China, la importancia y la presencia del inglés y del mandarín se han ido convirtiendo en incuestionables para los sucesivos gobiernos y también para la sociedad. ¿Y el cantonés? El idioma más hablado no deja de ser reclamado para que no se le deje de lado, ya no sólo a nivel comunicativo, sino también porque está fuertemente entrelazado con una identidad cultural unida a la propia ciudad de Hong Kong. No obstante el cantonés apenas está considerado dentro del curriculum educativo hasta 1997 y después de la retrocesión se encuentra con otras dos lenguas con las que competir fuertemente: inglés y mandarín.

Desde 1997 el Gobierno realiza informes anuales denominados *Policy Address* con valoraciones y propuestas de soluciones a los diferentes problemas, se anuncian los objetivos cumplidos y los retos a los que se enfrenta la ciudad. En 1997, el Jefe Ejecutivo⁵² de Hong Kong *Tung Chee Hwa* adoptó por primera vez lo que se llamó “la política de los bi y triletrados” en la *Policy Address*. Esta política lingüística pretende promover una política educativa para que los ciudadanos de Hong Kong se lleguen a convertir en bilingües en chino e inglés escrito y en trilingües en cantonés, mandarín e inglés hablado. A lo largo de una década la *Policy Address* refleja la preocupación del momento:

1997 PA -Policy Address-: “La confianza y la competencia en el uso del chino e inglés son esenciales si queremos mantener nuestra ventaja competitiva en el mundo. La Comisión de Educación (-The Education Commission Report No.6-) ha establecido un marco para cumplir nuestro objetivo para los estudiantes que terminan secundaria para que sean competentes en inglés y cantonés escrito y sean capaces de comunicarse en cantonés, inglés y mandarín”.

2001 PA - Policy Address-: “Es nuestra política la de promover el bilingüismo y el trilingüismo. Hong Kong es una ciudad cosmopolita y tiene que promover el uso más amplio del inglés básico. Como parte de China, los ciudadanos de Hong Kong deben hablar con fluidez mandarín. Esto facilitará el intercambio de comunicación y de negocios con la China Continental”.

2005 PA -Policy Address-: “Hong Kong está orientada a la prestación de servicios de calidad a China Continental y al resto del mundo, para lograr esto debemos actualizar nuestra competencia bilingüe y trilingüe”(Zen Wei, 2007).

⁵² El equivalente al primer ministro.

Parece notable como el discurso del Gobierno de Hong Kong y su política está estrechamente vinculada al mercado de trabajo y bajo esta política trilingüe el inglés, cantonés y el mandarín quieren compartir el mismo estatus.

El Gobierno de Hong Kong empieza a aplicar una serie de medidas desde septiembre de 1998 para promover el cantonés en la educación obligatoria, una de estas medidas es la implementación del cantonés como lengua de instrucción en la escuela secundaria y aunque se encontró con una fuerte oposición popular, parece que está decidido a ir a por ello, pues siendo el cantonés la lengua más usada por la población, entienden que usándola como medio de instrucción se puede profundizar más y mejor en otras materias que no sean de lengua.

Lee y Leung (2012) nos ayudan a comprender mejor las políticas lingüísticas llevadas a cabo en Hong Kong. En 1996 se establece La Comisión Permanente de Educación Lingüística y la Investigación (*Standing Committee on Language Education and Research* -SCOLAR-) creado para asesorar al Gobierno en cuestiones relacionadas con la educación lingüística. Asesora sobre la lengua de instrucción, el establecimiento de normas lingüísticas, objetivos generales de aprendizaje de idiomas en los diferentes niveles educativos así como los objetivos específicos de cada etapa educativa. Dentro de SCOLAR se crea un Fondo para financiar y promocionar programas, proyectos, investigaciones, libros de textos, cursos de formación, profesores de idiomas y educadores.

Algunos de los proyectos llevados a cabo por SCOLAR entre 1998 y 2006 son subvenciones, proyectos o planes de ayudas para formar a profesores y agentes involucrados en la enseñanza de inglés y *putonghua* (mandarín) y se aprecia que, aunque a nivel legislativo las tres lenguas deberían desarrollarse de manera igualitaria, hay cierto descuido con el refuerzo al cantonés. Parece que hay cierta tendencia en la sociedad de Hong Kong a creer que la enseñanza del inglés y del *putonghua* (mandarín) son más

importantes que la del cantonés.

Hasta 2007 SCOLAR no puso en marcha un programa de apoyo y refuerzo de la enseñanza del cantonés. Se trataba de un programa para promocionar la “buena pronunciación” del cantonés con amplia promoción en radio y televisión. Sin embargo, expertos en educación muestran su preocupación ante la falta de planificación a largo plazo, de la falta de materiales y del escaso interés científico en desarrollar programas más efectivos para la enseñanza el cantonés.

Este descuido por el cantonés se pone en evidencia en los descriptores del HKCEE⁵³ (ver tabla 18) donde se evalúa el cantonés en su expresión y comprensión oral, pero no en su competencia escrita, puesto que está comúnmente admitido que el cantonés no tiene forma escrita, sino que usa la del mandarín:

Tabla 18

Descriptores de evaluación de la lengua cantonesa en examen de selectividad de Hong Kong

Cantonese in the Four Aspects				
Aspects	Assessment Focuses			Cantonese Involvement
Reading	The main aim of this part is to evaluate candidates ability of using a variety of Reading strategies including comprehension, analysis, feeling and appreciation			Not applicable
Writing	This part mainly assesses candidates on their ability in such areas as idea construction, language expression and creativity			Not applicable
Listening	Candidates are required to demonstrate their listening ability of distinguishing the standpoints, opinions, oral skills and tone of the speakers			The materials are recorded in Cantonese
Speaking	Candidates are examine don their ability of oral presentation, communication and interaction	Reading aloud	This subpart mainly assesses candidates on their ability of Reading texts aloud with appropriate pronunciations, tones and rhythms	This part will be conducted entirely in Cantonese
		Oral communication	In this subpart, candidates are expected to demonstrate expression, interaction, communication skills in the discussions	

Algunos ciudadanos de Hong Kong mantienen la creencia de que la capacitación del

⁵³ HKCEE: *Hong Kong Certificate of Education Examination* Examen que se ha realizado en Hong Kong desde 1974 hasta 2012 al finalizar la enseñanza secundaria. Sustituido a partir de 2012 por el *Hong Kong Diploma of Secondary Education*

cantonés es innecesaria, puesto que es la lengua materna, esta naturaleza de ser “lengua materna” es lo que, al parecer, es más que suficiente para adquirirla y desarrollarla. Según una encuesta llevada a cabo en 2009 por Leung y Lee sobre la actitud de la población hongkonesa sobre las lenguas usadas en la ciudad, es sorprendente comprobar como más del 50% se dan por satisfechos con sus conocimientos de cantonés y añaden que si tuvieran los recursos necesarios, les gustaría mejorar su mandarín o su inglés, ya que el nivel de cantonés, para sus conversaciones y uso diario es suficiente. La respuesta sorprende a los encuestadores, ya que, explican, desde un punto de vista lingüístico, hablar y entender una lengua no significa “conocer” la lengua. Además algunos educadores, recogen esta creencia general y son de la opinión que promover el inglés y el mandarín en las escuelas es ir en la buena dirección y que el cantonés es simplemente un medio tradicional de instrucción. También hay entre la población una tendencia generalizada a entender el cantonés “como un dialecto del chino, no una lengua propiamente dicha”, dando a entender con “dialecto” que el cantonés no tiene la relevancia ni el status que tiene el mandarín⁵⁴.

En este contexto, ha habido muchas especulaciones sobre cómo iba a ser la situación del cantonés y del mandarín a partir de la retrocesión, pues detrás de cada lengua había razones históricas, políticas y sociales para apoyar a una o a otra. Algunos incluso se atrevieron a afirmar que el mandarín sería la lengua de las instituciones y del mercado laboral y que el inglés también tendría un lugar relevante en la sociedad hongkonesa y que, el cantonés, sin embargo, quedaría restringido al ámbito familiar (ver tabla 19):

(In Hong Kong after the handover) Mandarin will become the political and administrative language and English will become the language in such areas as science, technology, finance and business while Cantonese will only be an informal language used in the family and situations between acquaintances. (Huang 1997, en Lee y Leung, 2012)

Como vemos en la tabla 19, parece que el mandarín ha descendido y el cantonés se

⁵⁴ Tendencia que hemos visto variar en la última década. El sentimiento de identidad hongkonesa ha ido creciendo y la lengua cantonesa es una de sus señas de identidad.

afianza, al menos en casos de lengua en uso.

Tabla 19

Evolución del uso de las distintas lenguas en Hong Kong 1991-2016

Lengua de uso en la población de Hong Kong de más de 5 años(%of total)⁵⁵				
Lengua de uso	1991	1996	2001	2016
Cantonés	88.7	88.7	89.2	90.8
Putonghua –mandarín-	1.1	1.1	0.9	0.9
Otros dialectos chinos	7.0	5.8	5.5	4.4
Inglés	2.2	3.1	3.2	2.8
Otros	1.0	1.3	1.2	1.1
Total	100.0	100.0	100.0	100.0

Nota: No están contabilizadas las personas mudas

Por otra parte, el fin de la colonia no terminó con la liberación lingüística del inglés, puesto que el inglés se convirtió en lengua franca y aunque existe un clamor popular para conseguir la deshegemonización del inglés, también se cree en que el dominio del inglés mejora las perspectivas de educación y de carrera profesional. Parece ser que el inglés es un valor cultural, socialmente de prestigio que da ventajas sociales, económicas y hasta políticas.

Anecdóticamente vemos reflejado la importancia y el significado de estas lenguas en Hong Kong a través del uso que de ella hacen sus políticos. Los medios han recogido en numerosas ocasiones que el Jefe del Ejecutivo en el cargo en 2014, Leung Chun-Yin, no cuenta con un dominio impecable del inglés, lo que puede ser, dicen los medios y le recriminan sus adversarios, un reflejo de su poco interés por mantener el dominio de este idioma en la ex colonia, como de igual modo se decía del anterior Jefe del Ejecutivo Donald Tsang que lo dominaba “en exceso” y esto era interpretado con una posición más alejada de las políticas de Pekín.

De manera muy general podríamos decir que durante doscientos años el inglés ha

⁵⁵ En Lee y Leung (2012, p. 11). Traducción de la autora

sido la lengua de instrucción en la enseñanza primaria y secundaria, aunque habría que matizar qué tipo de escuelas lo usaban y en qué periodos de tiempo. Zeng Wei (2007) nos ofrece un repaso histórico-lingüístico:

Tras ceder Hong Kong al Reino Unido (**1840**) muchas escuelas religiosas se establecieron aquí y se convirtieron en escuelas Anglo-Chinas, donde el inglés era la lengua de instrucción, así como materiales y libros de texto.

En **1860**, Frederick Stewart, primer inspector de escuelas del Gobierno de la Colonia señaló el exceso de énfasis en el inglés en las escuelas a expensas de China y de la herencia cultural de la población local y advirtió negativamente sobre el intento de “desnacionalizar” a los jóvenes de Hong Kong. Sin embargo no fue hasta la **década de los 70** y tras serias revueltas sociales de tinte claramente anticoloniales, que no se promovió el chino en las escuelas como lengua de instrucción.

La primera institución universitaria en usar solamente inglés como lengua de instrucción fue la Universidad de Hong Kong (Hong Kong University, HKU) en **1911**.

En **1963**, se fundó la Universidad China de Hong Kong (*The Chinese University of Hong Kong*, CUHK) fundada para mejorar el estatus de la educación del chino, pero muchos departamentos seguían usando el inglés.

En la década de los 70 se universalizó la enseñanza primaria y secundaria, por lo que hasta este momento, sólo niños de algunas familias con mayor estatus económico fueron capaces de completar la educación secundaria. La generación de estudiantes, justo antes de la reforma, había tenido una escuela primaria con inglés como lengua de instrucción, una secundaria con chino como lengua de instrucción y de nuevo el inglés como lengua de instrucción en la universidad. Al terminar su formación eran prácticamente bilingües. Con la reforma educativa de los 70 se intentó extender esta formación, hasta entonces al alcance de unos pocos, a la mayor parte de la población. El número de escuelas

anglo-chinas aumentó enormemente por petición de los padres que esperaban que sus hijos tuvieran opciones a mejores trabajos y a una posición social más alta. La lengua de instrucción de estas escuelas era intermitente entre inglés y chino, sin ninguna normativa que las homogeneizara, lo que no gustaba en absoluto al gobierno de Hong Kong. Desde este momento, la lengua de instrucción es sinónimo de debates y polémicas en las políticas educativas de Hong Kong. Además, es un tema recurrente, es asunto de agenda política, especialmente después del acuerdo anglo-chino firmado en **1984**, donde el Reino Unido y China empezaron a negociar los términos de cómo iba a ser la devolución de la colonia que se haría efectiva en **1997**.

La insistencia de la pureza de la lengua de instrucción por parte del Gobierno de la Colonia (o en inglés o en chino, pero no una mezcla aleatoria de ambas) se materializó en una propuesta de **1973** que intentaba cambiar la lengua de instrucción en los cursos más bajos de secundaria de inglés a cantonés. Pero la presión social forzó a que esta decisión finalmente fuera tomada por los miembros directivos de las escuelas. En consecuencia, en **1992** el 90% de las escuelas de secundaria de Hong Kong habían elegido inglés como lengua de instrucción y el 10% de las escuelas de primaria habían elegido el cantonés.

La promoción o no del chino como lengua de instrucción es un asunto que ha sido reiterado en todos los informes de la Comisión de Educación que se hacen cada dos años desde 1984. El primer informe de **1984** se opuso a la obligatoriedad del chino como lengua de instrucción argumentando que era contraproducente cuando lo que se pretendía era mantener el estatus de Hong Kong como ciudad internacional, como uno de los principales nudos comerciales y uno de los más importantes focos de industria y finanzas a nivel mundial. Según nos acercamos a **1997** (fecha del fin del Hong Kong colonial) los profesores

que usan inglés en clase, baja un 43% en los 80 y un 15% en los 90, siendo el *switch code*⁵⁶ el modo más extendido entre los profesores de secundaria.

El incremento del número de escuelas de secundaria con inglés como lengua de instrucción, pero que realmente alternan el chino y el inglés, preocupa a educadores y a oficiales del gobierno de la colonia que desapruueban estas praxis y empieza a aparecer el término “*chinglis*” como una mezcla que no llega a ser ni chino ni inglés, que surge fruto de este continuo cambio de lenguas y es percibido por la sociedad de Hong Kong como una disminución del dominio del inglés.

En 1990, acercándonos al final de Hong Kong como colonia británica, el gobierno reconoció que el cantonés estaba infravalorado e insta a cambiar del inglés al cantonés como lengua de instrucción en secundaria, alegando que los niños encuentran serias dificultades en el aprendizaje a través del inglés, pues observan un desgaste en el dominio de esta lengua y como en otras ocasiones, siempre buscando una única lengua de instrucción. De nuevo la presión social aboga por adoptar el inglés como lengua de instrucción debido a:

- A) El prestigio y estatus del inglés fomentado por el gobierno de la colonia. Es evidente la influencia en la educación y el empleo que ha venido ejerciendo y que ha provocado una fuerte demanda para aprender inglés.
- B) Aunque tanto padres como gobierno rechazaban la llegada del *chinglis*, fenómeno que surge en escuelas anglo-chinas donde la alternancia de lenguas es la norma, los padres vieron que era al menos una forma de dotar de *input* a sus hijos.

⁵⁶ Alternar inglés - cantonés. Parece que es la práctica habitual, al menos esa es la conclusión que sacamos cuando entrevistamos a los estudiantes de nuestro curso de cine, donde a través de sus testimonios observamos que sus profesores de secundaria no tuvieron unanimidad en el dominio del inglés ni del uso de este como lengua de instrucción.

Aunque apoyado por diversos estudios educativos, el gobierno de la colonia hacía propuestas para cambiar la lengua de instrucción en secundaria, la resistencia popular y su preferencia por el inglés iba retrasando el cambio. Los padres veían que sus hijos tal vez podrían ser etiquetados como estudiantes de escuela de segunda si no se le daba más importancia al inglés, que iban a encontrar más dificultades al llegar a la universidad y que les iba a ser más difícil encontrar trabajo. Así es que el cambio de lengua de instrucción del inglés al chino reforzó aún más el estatus de prestigio del inglés.

El uso del chino y el inglés, no obstante, se van igualando en la década de los noventa para fines legales, administrativos, administración pública y la conciencia de una identidad china se va reforzando mirando hacia **1997**. Pero nadie se olvida de la potencia del inglés en el sector empresarial y financiero. El gobierno, como decíamos, puso en marcha una política que alienta a las escuelas de secundaria a adoptar el chino como lengua de instrucción y reducir la lengua de instrucción de código mixto (Comisión de Educación de 1990) Las escuelas fueron agrupadas en tres tipos:

- a. Chino como lengua de instrucción
- b. Inglés como lengua de instrucción⁵⁷
- c. Chino / Inglés como lengua de instrucción

Estudios realizados para ver el impacto de la política lingüística antes y después de 1997 muestran como la motivación por estudiar inglés ha caído entre los estudiantes, pues aunque la sociedad sigue entendiendo el inglés como lengua de proyección formativa y laboral, se ha convertido en segunda lengua, lengua de prestigio podríamos decir, pero segunda lengua, ahora no es imprescindible tener un claro dominio del inglés para aprobar

⁵⁷ Aunque la lengua de instrucción es el inglés (en todas las asignaturas excepto en la asignatura de chino) nuestros estudiantes nos explican que los profesores tienen diferentes niveles de dominio de este idioma por lo que la lengua de instrucción puede alternar, haciendo el *switch code* que mencionábamos antes, pero los exámenes son siempre en inglés desde que entran en secundaria. Dejan de escribir en chino cuando entran en una escuela secundaria con lengua de instrucción en inglés a los 12 años.

todas las asignaturas en la escuela primaria y en algunas escuelas secundarias. Cuando el inglés era obligatorio, un mal dominio del inglés podría traerte unos resultados desastrosos, pero ya no.

La planificación y la política lingüística sigue siendo polémica y foco de debate, discusión y negociación gobierno tras gobierno. Los expertos siguen preguntándose sobre la evidencia empírica de uno u otro modelo. En la última década, los padres siguen prefiriendo una educación primaria en lengua materna (cantonés) y una educación secundaria en inglés, donde se prepare a sus hijos el mejor camino hacia la universidad.

En los últimos años las investigaciones educativas han abogado por una política del término medio para traer beneficios de la instrucción en lengua materna en el contexto socio-cultural de Hong Kong.

2. 4. Enseñanza de segundas lenguas en Hong Kong.

La enseñanza de segundas lenguas en el currículo de las **escuelas de primaria y secundaria** de Hong Kong, como hemos visto, se centra básicamente en la enseñanza del inglés y del mandarín, salvo las escuelas internacionales como puede ser la escuela internacional japonesa, francesa o coreana, donde en sus currículos incluyen la lengua de la institución o país que representan. La mayoría de las escuelas, locales e internacionales, ofrecen enseñanza de otras lenguas de forma extracurricular.

Con la última reforma educativa de 2008 se regulariza la presencia de la lengua española, al estar incluida como asignatura optativa en el *curriculum* de **secundaria** en el grupo llamado “*la categoría c, otras lenguas*” junto con el francés, el alemán, el japonés, el hindi y el urdu. Algunos centros han optado por ofrecer cursos de español tanto fuera como dentro del *curriculum* de escuela (ver tablas 20, 21 y 22⁵⁸):

⁵⁸ Datos cedidos por el Consulado General de España en Hong Kong en mayo de 2015.

Tabla 20*Programas de español en preescolar y primaria en Hong Kong*

Enseñanza de Preescolar y Primaria	Programa
Tsing Yi Kindergarten	<i>General Spanish Courses</i> (de principiantes a nivel intermedio)
Rosaryhill School (Kindergarten)	Cursos curriculares and extracurriculares
Rosaryhill School (Primaria)	
St Margaret's Co-educational English Primary School	<i>Taster course</i> , DELE

Tabla 21*Programas de español en secundaria en Hong Kong*

Colegios públicos	Programa
Maryknoll Fathers' School	Introducción al español
St. Paul's Co-educational College	IGCSE ⁵⁹ , HKDSE ⁶⁰ , Español para adolescentes
St. Paul's Convent School	IGCSE
Rosary Hill School (Secondary)	Cursos curriculares and extracurriculares
Law Ting Pong Secondary School	DELE, IGCSE, AS-LEVEL ⁶¹
Heep Yunn School	HKDSE
Sacred Heart Canossian College	GCSE
Maryknoll Convent School (Secondary Session)	IGCSE
La Salle College	IGCSE
Queen's College	IGCSE, Español I - III

⁵⁹ IGCSE. International General Certificate of Secondary Education. Es un curriculum de escuela en inglés que suelen ofrecer las escuelas internacionales en Hong Kong

⁶⁰ HKDSE. Hong Kong Diploma of Secondary Education. Cualificación que se obtiene en las escuelas de Hong Kong tras superar la secundaria.

⁶¹ AS-LEVEL. Advanced Subsidiary Level.

Tabla 22*Programas de español en colegios internacionales en Hong Kong*

COLEGIOS INTERNACIONALES	PROGRAMA
Creative Secondary School	IBDP ⁶²
French International School	Baccalauréat Français
French International School (International Section)	IGCSE, IB
YMCA of Hong Kong Christian College	GCE A-Level ⁶³ , IGCSE
Hong Kong International School	Class programs, Advanced Placement
King George School	Spanish B, IGCSE
International College Hong Kong	KS3 ⁶⁴ , IGCSE, IB ⁶⁵
Li Po Chun United World College	IB diploma
Renaissance College	IB
Sha Tin College	IGCSE, IB (Language B Standard and Higher Level)
Discovery College	IB MYP ⁶⁶ and Diploma
South Island School	IGCSE, IB
Island School	IGCSE, IB Diploma
West Island School	IGCSE, IB, AB INITIO, SL+HC

Como acabamos de ver, terminada la época colonial, otras lenguas empiezan a aparecer oficialmente en el currículo de escuela y en las **universidades** comienzan también a hacerse fuertes departamentos o programas de otras lenguas como el japonés o de lenguas europeas

⁶² IBDP. *International Baccalaureate Diploma Programme*. Dos años de estudio previos a la universidad.

⁶³ GCE A-Level. *The General Certificate of Education. Advanced Level*. Cualificación de secundaria en el Reino Unido y en escuelas cualificadas internacionales.

⁶⁴ KS3. *Key Stage 3*. Escolarización de tres años en Inglaterra y Gales, entre los 11 y los 14

⁶⁵ IB: *International Baccalaureate*. Bachillerato Internacional.

⁶⁶ IB MYP. *International Baccalaureate Middle Years Programme*.

como el francés, alemán y el español que ha tenido un gran desarrollo en las últimas dos décadas.

3. El Español en Hong Kong

Según el artículo de Vázquez (2004) el origen de la enseñanza del español en Hong Kong aparece en los años 70 a través de la *Sociedad Hispánica*⁶⁷. En principio, esta asociación de más de 50 años de historia, tenía como finalidad el encuentro social entre hispanohablantes, filipinos y residentes de Hong Kong y pronto organizaron los primeros cursos de español impartidos por religiosos y cuyos alumnos eran en su mayoría británicos del gobierno colonial con propiedades en España. En la década de los 70 arrancan los primeros cursos de español organizados por la Universidad de Hong Kong en su sección de educación para adultos, hoy llamado SPACE (*School of Profesional and Continuing Education*)⁶⁸

El primer programa de español reglado a nivel universitario comienza en la Universidad de Hong Kong en 1993. Actualmente la única Universidad en Hong Kong que tienen la titulación de Grado en Español. Unos años más tarde aparecen los primeros cursos de español en la Universidad China de Hong Kong; en un principio solo se daban cursos de nivel elemental, pero la buena acogida de estas clases provocan que el programa se desarrolle rápidamente y en 2007 se constituye como programa con una titulación universitaria: *Minor*⁶⁹ *en Estudios de Español* con un total de 18 créditos. Con la entrada en vigor del 3+3+4 *Curriculum*⁷⁰, el número de créditos actualmente es de 21.

⁶⁷ Para más información sobre esta Asociación: <http://www.hispanica.com.hk>

⁶⁸ Para más información sobre este centro: <http://hkuspace.hku.hk>

⁶⁹ *Minor*: Recordamos que, al tratarse de un *Minor*, una titulación al que los estudiantes acceden de forma voluntaria, no están obligados a terminarlo una vez que empiezan, de hecho, son bastantes los alumnos que toman sólo los cursos de nivel inicial como asignaturas optativas con las que completar los créditos semestrales que les exige la universidad, pero no completan la titulación. En el semestre de 2014, por ejemplo, se cuenta con 13 grupos de nivel inicial y solamente cuatro grupos de nivel avanzado, con lo que aproximadamente un 69% de los estudiantes que comienzan sus estudios de español no los concluyen.

⁷⁰ Reforma educativa que se implantó en 2008 y afectó al *curriculum* de la escuela secundaria y a la universidad.

El interés y la demanda por estudiar español pronto se propaga al resto de universidades y a finales de los 90 empiezan a abrirse cursos de español en la *City University of Hong Kong* (CityU), en 2002 arrancan los cursos en el centro de idiomas de la *Baptist University*, desde 2003 en la *University of Science and Technology*, en 2006 en el *Community College of City University* y en 2010 en la *Hong Kong Polytechnic University*. También cuenta con un programa de español el CEAL, *Centre for English and additional Languages*, en la *Lingnan University*⁷¹. En general son todos ellos programas jóvenes, que han surgido, como decimos, por el creciente interés y la amplia demanda del estudio del español entre los estudiantes que van llegando a la Universidad, por lo que cada institución se encuentra en diferentes momentos de desarrollo. La Universidad de Hong Kong, la más veterana de todas ellas ofrece un programa de Grado, la Universidad China de Hong Kong una programa de *Minor* (desde 2007) al igual que la Baptist University (desde 2014). Además, las universidades cuentan con una sección de “educación para adultos” donde también es posible aprender español y alcanzar los niveles B1/B2 según el marco⁷².

Tabla 23

Programas de español en universidades en Hong Kong en 2015

UNIVERSIDADES ⁷³	PROGRAMA
Hong Kong University.	Programa de Grado y Certificados
The Chinese University of Hong Kong. Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas	<i>Minor</i> en estudios de Español y español como asignatura optativa.
City University of Hong Kong. College of Humanities and Liberal Arts	Español como asignatura optativa.
<i>Baptist University</i> . Language Center	<i>Minor</i> en Español.
<i>University of Science and Technology</i> . Language Centre	Español como asignatura optativa

⁷¹ No hemos podido obtener la fecha exacta de los inicios del español en este centro.

⁷² Marco Común Europeo de Referencia MCER

⁷³ Datos cedidos por el personal docente de las universidades

Business Department	
<i>Community College of City University.</i> Division of Languages and Communication	Diplomatura
<i>Hong Kong Politechnik University.</i> Department of English	<i>Minor en European Studies</i>
<i>Lingnan University.</i> Faculty of Arts Centre for English and additional Languages.	Español como asignatura optativa

Como apunta Vázquez (2004) en su artículo, no son los estudios de traducción los que han originado los estudios de español en las universidades, como sí fue la tendencia en el resto China. En Hong Kong el estudio del castellano se originó mayoritariamente dentro de los departamentos de idiomas, de inglés y de francés (idiomas y departamentos con más años de trayectoria en Hong Kong) en principio como una asignatura optativa y complementaria a los estudios de lenguas, especialmente europeas y que con el tiempo ha conseguido hacerse independiente en alguna de las universidades.

Son varios los motivos que lleva a los estudiantes universitarios a estudiar esta lengua. En general hay un estímulo generalizado hacia el aprendizaje de idiomas. Hay estudiantes que la necesitan para completar los créditos necesarios, otros tienen un gran interés por aprender una lengua europea, otros creen que es un idioma muy popular y que es necesario conocerlo. Hemos mencionado en este trabajo dos factores que van a unirse ahora para, en nuestra opinión, convertirse en otra razón para estudiar español: uno es que la mayoría de nuestros estudiantes llegan al aula sabiendo ya al menos tres lenguas, el otro es la gran competitividad del mundo laboral; el hecho de aprender otros idiomas marca la diferencia y da más herramientas y ventajas dentro del mundo laboral.

Hong Kong cuenta con varios **centros privados** especializados en el estudio de español (ver tabla 24) y donde además de su trabajo con adultos, preparación del DELE⁷⁴ y colaborar con escuelas de primaria y secundaria, están desarrollando proyectos y programas muy interesantes para niños de entre 3 y 14 años⁷⁵

Tabla 24

Programas de español en instituciones privadas en Hong Kong en 2015

Centros privados	Programa
Spanish World HK	Spanish for Adults (DELE) Spanish for Teens (IGCSE/AS/DELE) Spanish for Kids (Primary) Spanish for Playgroup (aged 3-5)
Viva Spanish Language Centre	GCSE, IGCSE, AS Level, A Level, IB, DELE
Spanish Tutorial & Translation Centre	Español Lengua Extranjera (marco Común de Ref. Para las Lenguas), IGCSE
Berlitz	GCSE
Carabela Language Centre	Tutorial, regular programme and preparation courses for examination: IGCSE, A-Levels, IB, HKDSE, DELE
Modern Language Spanish Centre	DELE (A1-B2), GCSE, HKDSE
ITS	IGCSE, A-Levels, IB-Diploma
ETS Education Centre	IGCSE, IB Diploma, A-levels, GCSE, DELE
COLUMBUS, <i>culture and language centre</i>	Spanish for Adults (DELE) Spanish for Teens (IGCSE/AS/DELE)

⁷⁴ Diploma de Español como Lengua Extranjera, expedido por el Instituto Cervantes.

⁷⁵ Datos cedidos por el Consulado General de España en Hong Kong en mayo de 2015.

	Spanish for Kids (Primary)
	Spanish for Playgroup (aged 3-5)
ESF	Kindergarden & Escuela primaria

4. Programa de Español Donde Se Enmarca Esta Investigación

Aunque en el capítulo 6 de este trabajo se da una descripción más detallada del programa de español y de los estudiantes, recogemos aquí los datos más importantes.

Esta investigación se enmarca en el *Minor* de Español del Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas de una universidad de Hong Kong.

Las primeras clases de español se impartieron en esta universidad a principios de los noventa. El programa de español comenzó con apenas un par de clases organizado por el programa de francés de esta universidad. El número de alumnos fue subiendo con el nuevo siglo y en 2007 se institucionalizó la titulación de *Minor en Español* con la primera promoción de apenas 10 alumnos que obtenían esta titulación universitaria de entonces 18 créditos con un nivel A2/B1 del dominio de lengua. En los últimos 10 años el número de alumnos ha subido de manera exponencial, al menos en los primeros niveles, llegando a tener 360 alumnos solamente en el nivel inicial en el año 2015.

Al tratarse de un *minor*, convierte a nuestras clases en optativas, por lo que no todos los estudiantes que comienzan cursando uno o dos niveles, terminan esta titulación. Como veremos en la descripción de los sujetos (capítulo 5) nuestros estudiantes vienen de cualquier disciplina: farmacia, empresariales, arquitectura, hostelería y turismo, traducción... etc.

La motivación para estudiar español es variada⁷⁶ aunque prima el interés por conocer una de las lenguas más extensas por número de hablantes y la necesidad de completar sus requisitos académicos (créditos de libre elección). Los que finalmente sí completan la titulación

⁷⁶ Para más detalles de los motivos ver el capítulo 8

de *Minor* deben realizar 21 créditos, de los cuales, al menos 15 deben ser de lengua general y los seis restantes pueden elegir entre los cursos por contenidos que ofrecemos: Conversación, Cultura, Cultura Hispanoamericana, Cine, Español de los Negocios.

Tenemos acuerdos con algunas universidades en España donde los estudiantes que así lo decidan, pueden hacer un curso intensivo en verano y pueden convalidar los créditos cursados en España.

El nivel de dominio de lengua⁷⁷ que alcanzan terminado el *Minor* puede llegar hasta un B1, aunque lo habitual es un A2⁷⁸.

Actualmente en el programa de español somos cuatro profesoras a tiempo completo y un total de ocho profesores a tiempo parcial que están con nosotros dependiendo del número de alumnos matriculados. Se da la casualidad que todas las profesoras a tiempo completo hemos sido parte del programa de lectores de AECID del Ministerio de Asuntos Exteriores o bien en China o en otros países.

Seguimos un manual editado en Europa que nos cubre los seis cursos de lengua. Sin embargo, el material que usamos para los cursos de contenido es creado por nosotras.

Combinamos el uso de material en papel con una buena fuente de recursos puesto que la biblioteca está bien equipada en cuanto a libros de consulta y la videoteca cuenta con casi 300 películas de habla hispana. Todas las aulas están equipadas con ordenadores, conexión a internet y hay wifi en todo el campus. Además contamos con un gran número de salas que los estudiantes pueden reservar para trabajar de forma individual o en grupo con y sin ordenadores que provee la universidad, así como salas de laboratorio de idiomas.

⁷⁷ De acuerdo con el MCER

⁷⁸ Algunos estudiantes pasan un año académico estudiando en países de habla hispana, por lo que su nivel de dominio de lengua puede llegar a un B1 incluso un B2.

Una vez ofrecido el marco teórico y socio educativo en el que se enmarca este trabajo, pasamos a mostrar el marco metodológico y al diseño de la investigación que nos llevará los siguientes tres capítulos. El capítulo 5 se centra en el método elegido para nuestra investigación: Investigación - Acción. El capítulo 6 detalla el curso de cine en sí mismo y el capítulo 7 especifica los instrumentos de medida utilizados en nuestro trabajo para evaluar el cumplimiento de nuestros objetivos.

SEGUNDA PARTE:

MARCO METODOLÓGICO

Y

DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Capítulo 5.

La Investigación Sobre Mejora de la Expresión Oral en ELE en un Curso Sobre Cine

1. Introducción. Objetivos de la Investigación

Como hemos señalado en el capítulo dedicado a describir el contexto socioeducativo en el que se enmarca la investigación, el programa de español es un programa que intenta dar espacio a todas las destrezas comunicativas, sin embargo, hemos observado que las destrezas orales necesitan más tiempo de práctica, de desarrollo y de automatización. Las interacciones que hacen nuestros estudiantes en español son básicamente las que puedan hacer en clase, en cambio, como ya hemos mencionado, pueden dedicarle más tiempo fuera del aula a la comprensión de textos orales y escritos o a la expresión escrita, es decir, pueden conseguir mayor independencia en la práctica o uso del resto de actividades de la lengua que no sean la interacción o la expresión oral. Creemos que los contextos formales en los que se desarrollan nuestros programas apenas dejan a los estudiantes el espacio suficiente para desarrollar la confianza necesaria para ser competitivo en la competencia comunicativa (en la expresión oral especialmente).

Además, como hemos comentado en capítulos anteriores, la expresión oral representa la presentación de la persona, es la voz, es su tarjeta de visita, la expresión oral está cargada de una exhibición al público que no todos los estudiantes están dispuestos a exponer. Alimentar y desarrollar esta confianza es crucial en unos estudiantes cargados por el peso social de tener éxito en los estudios.

A lo largo de nuestra experiencia docente en la universidad de Hong Kong, hemos detectado que una de las preocupaciones de nuestros estudiantes es su falta de confianza para hablar español. Les preocupa no tener fluidez y no ser eficientes en la comunicación oral real.

En cambio, ante situaciones de base escrita, aunque suponga también un esfuerzo o encuentren dificultades, no se ven a sí mismos tan limitados ni tan bloqueados.

Por otro lado, el soporte audiovisual tiene un gran peso y uso en la comunicación dentro de nuestra sociedad. Nuestros estudiantes son usuarios a nivel comprensivo y expresivo, es decir, lo reciben y lo crean a diario fuera del aula. Además sabemos por ellos que este soporte contiene un gran elemento motivador en las clases de aprendizaje de segundas lenguas. Por todo ello nos parece una herramienta que es bien recibida en el aula y esto puede ayudar a solventar la falta de confianza que sienten los estudiantes chinos en contextos universitarios cuando se enfrentan a tareas relacionadas con segundas lenguas, en nuestro caso, con la expresión oral en español y contribuir así a una mejora en su fluidez verbal en ELE⁷⁹.

En este contexto, queremos saber de qué manera podemos optimizar los recursos disponibles dentro de la oferta del programa de ELE de la universidad en la que trabajamos para proporcionar situaciones de habla lo más cercanas posibles a las que puedan encontrar en un contexto hispano hablante.

Nuestra investigación parte de esa falta de confianza o de ese bloqueo que sufren los estudiantes cuando deben enfrentarse a la comunicación oral, especialmente su expresión oral. Teniendo en cuenta este interés que motiva nuestro trabajo de investigación, nos hemos planteado los siguientes objetivos específicos en este estudio:

- a)** Diseñar e implementar una propuesta didáctica centrada en contenidos cinematográficos para ayudar en la mejora de la expresión oral de los aprendientes de ELE de una universidad en Hong Kong con nivel A2-B1;
- b)** Valorar hasta qué punto mejora la fluidez y la confianza en la expresión oral de los alumnos que participan en la actividad propuesta.

⁷⁹ Más detalles en las conclusiones.

Como nuestra investigación parte de la observación de un problema detectado en el aula, esta se orienta hacia la búsqueda de soluciones. En este sentido, nuestro trabajo de búsqueda e investigación se enmarca dentro del enfoque de investigación denominado investigación - acción. La investigación - acción es uno de los enfoques metodológicos más prácticos y eficientes en los que los educadores pueden llevar a cabo una labor investigadora, puesto que supone realizar mejoras importantes en la escuela y en el proceso de aprendizaje. Está basado en un enfoque colaborativo para reconocer las necesidades de los educadores, usando un método de investigación simple y a la vez poderoso dentro de un contexto educativo.

Para cubrir nuestros dos objetivos principales, nuestro estudio se centra en el análisis de la intervención desarrollada durante el curso 2014, sobre la base de las experiencias previas realizadas en dos cursos anteriores. La hipótesis de la que partimos es que un curso específico centrado en contenidos culturales, cinematográficos y filmografía de habla hispana, en el que se combinen el uso de las diferentes destrezas lingüísticas, pero en el que el foco sea el aprendizaje de contenidos, favorecerá la mejora de la confianza en el uso de la lengua meta y el desarrollo de la expresión oral. El fin último es que los estudiantes que asisten a una asignatura optativa de tales características mejoren sus competencias orales en español a la vez que mejoran sus habilidades emocionales⁸⁰.

Nuestra investigación se ha desarrollado a lo largo de tres fases o ciclos (ver figura 11). Cada una de ellas ha requerido diferentes instrumentos de recogida de datos que, a su vez, requieren formas diferentes de análisis, ya que incluyen tanto una aproximación cualitativa y cuantitativa de los mismos, pero siempre con la finalidad de valorar dos

⁸⁰ Estas habilidades emocionales como la frustración o el miedo al error y a hablar en público, son tenidas en cuenta desde el mismo momento que basamos el curso en el **cine**, puesto que nos han hecho saber que es un recurso motivador y con el que disfrutaban tanto en sus ratos de ocio, como para aprender una lengua. Recordemos que nuestros estudiantes hablan al menos tres lenguas (con diferente dominio de las mismas) y el español para la mayoría es la cuarta lengua que aprenden, es decir, tienen un gran bagaje de aprendizaje de lenguas y muchos han usado, con notable éxito, películas y música y letras de canciones para aprender otras lenguas.

aspectos: (i) el alcance y las limitaciones de nuestra propuesta didáctica y (ii) la mejora de la expresión oral de los estudiantes que han participado en dicha propuesta.

Con vistas a una mayor claridad expositiva, en este capítulo dedicado a la fundamentación metodológica, describiremos, en primer lugar, las características básicas de la investigación-acción (IA) como marco metodológico organizado en ciclos (planificación-actuación-observación-reflexión) y, en segundo lugar, el diseño de nuestra investigación a lo largo de tres ciclos completos hasta llegar al tercer ciclo, base de esta tesis. A este ciclo 3 se dedican el capítulo 6, donde se detallan las características del proceso de intervención llevada a cabo (el curso de cine diseñado), el capítulo 7, donde se describen los instrumentos diseñados para evaluar la mejora, y el capítulo 8, donde se recogen y discuten los resultados de la misma. Las conclusiones finales sobre la mejora en expresión oral en L2 obtenidas después de la intervención en el semestre de septiembre a diciembre de 2014 serán las conclusiones de este trabajo. A continuación, describimos las características de este marco metodológico IA en el que se fundamenta nuestro trabajo (ver figura 11).

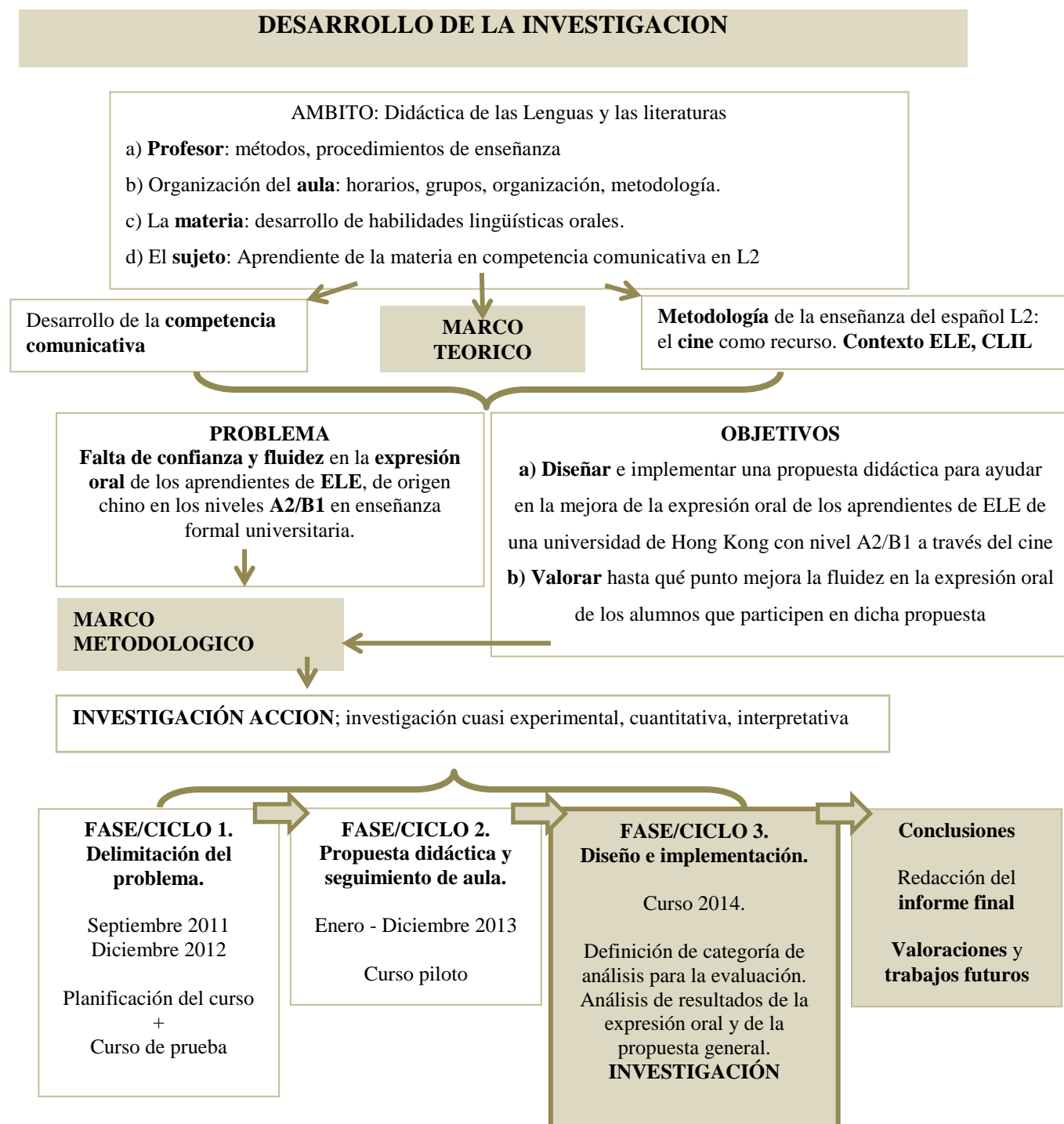


Figura 11. Esquema del desarrollo de nuestra investigación

2. Marco Metodológico: Investigación-Acción (IA)

2. 1. Descripción del modelo.

La Investigación - Acción (IA) es una exploración auto reflexiva que se lleva a cabo por los propios participantes del proceso de aprendizaje para mejorar las prácticas sociales y educativas, así como para comprender mejor las prácticas y las situaciones que aparecen en ellas (Carr y Kemmis, 1986, p.220)

Esta investigación que puede afectar a los currículos de escuela, a los métodos usados en ella, a los profesionales y, en general, a cualquier agente que interviene en el proceso de aprendizaje o a los propios estudiantes. La llevan a cabo los profesionales en ejercicio para resolver problemas que encuentran en este proceso y mejorar su práctica

Es un método de investigación muy usado en las ciencias sociales y en campos en los que un grupo de personas están en contacto y/o deben interactuar por alguna razón. Puede ser el estudio de una situación social con la intención de mejorar la calidad de las acciones en sí mismas.

Autores como la profesora Bridget Somekh (2006) describe la IA a través de 8 principios fundamentales:

1. Aunque parezca lo más lógico, no hay que obviarlo: Este método ofrece un integración total de ambas tareas: este método **investiga y actúa**.
2. Busca la **cooperación**. Es beneficioso para la investigación que participen diferentes agentes para que enriquezcan con sus diferentes puntos de vista el proceso.
3. **Desarrolla conocimiento**. La IA trae consigo un profundo desarrollo del conocimiento y del entendimiento sobre un asunto de forma única.
4. Trae **objetivos sociales**. Arranca desde la visión de una transformación social por una mayor justicia social para todos.
5. Lleva consigo grandes dosis de **reflexión**.

6. **Es interdisciplinar.** Arrastra a un amplio abanico de disciplinas: psicología, filosofía y otros campos de las ciencias sociales.
7. **Instruye continuamente.** Ofrece un poderoso aprendizaje a sus participantes.
8. **Amplia perspectivas.** Brinda la posibilidad de comprender el contexto desde un punto de vista histórico, político e ideológico.

La Investigación en Acción –IA- parece ser una de las metodologías más ampliamente aplicadas en el campo de la educación por varios motivos. El fundamental es que este tipo de investigación parte de una **reflexión** del investigador sobre un aspecto a mejorar o a cambiar en su campo. Esto es el motivo de arranque que le hace **analizar** el contexto en el que se desarrolla el problema, busca las posibilidades y recursos para solventar ese asunto, **planifica, actúa, interviene, observa** el desarrollo de lo planificado, **reflexiona, evalúa, describe** y, si es necesario, **implementa futuras acciones** (ver figura 12). Los educadores viven la realidad del aula en primera persona, son los primeros en detectar dificultades, carencias o necesidades y este es un proceso hecho a la medida de los profesores, un proceso en el que los docentes se vuelven investigadores del proceso de enseñanza del que también forman parte.

Como bien nos recuerda Burns (2010), este método es el que usan los médicos antes de hacer un diagnóstico: el paciente llega a la consulta con un problema, el médico se documenta haciéndole preguntas, puede que haga actuar al paciente con respiraciones o ciertos movimientos, toma medidas haciendo una serie de pruebas médicas, observa los resultados, evalúa y da su diagnóstico.

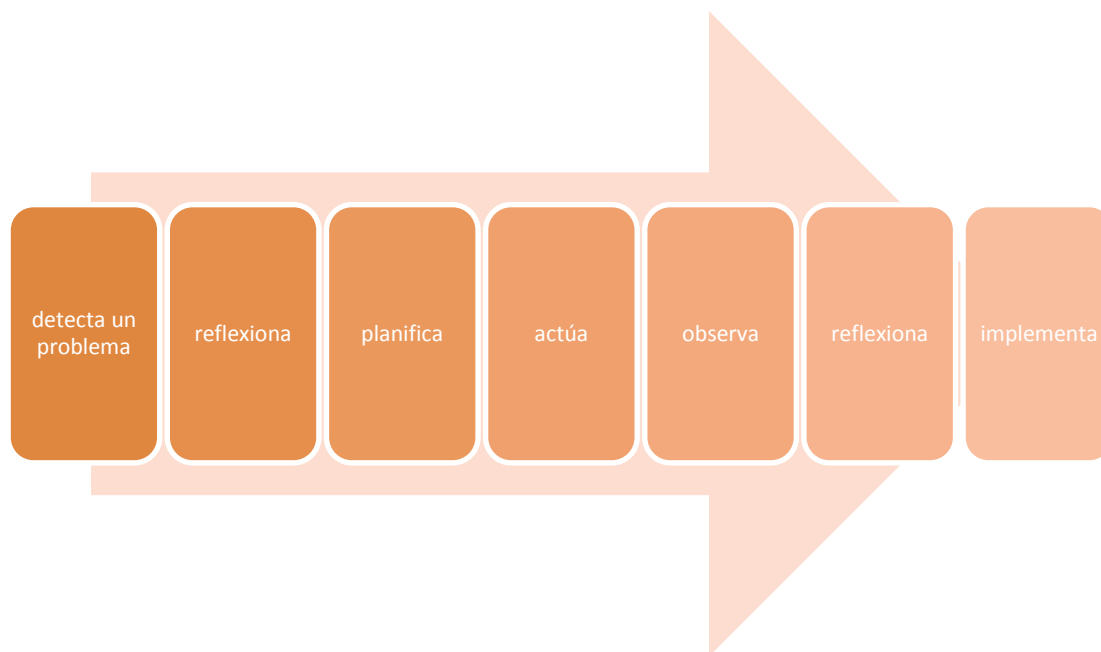


Figura 12. Desarrollo de la investigación- acción (IA).

En estas definiciones vemos que hay tres elementos en común: la observación, la reflexión y necesidad de solventar un problema que afecta a un colectivo lo que le convierte en un método muy útil en disciplinas donde están implicados varios agentes como es el caso de la **sociología** (Kurt Lewin -1946/1996-. Sol Tax -1958 o Fals Borda -1970) o en el **campo educativo** (Hilda Taba -1957-. Paulo Freire -1974. Stenhouse -1988/1991-. John Elliot -1981/1990 y otros) (Martínez Miguelez, 2000). Por otra parte, la IA cuenta con una tradición consolidada que le ha permitido desarrollar una metodología característica propia.

2. 2. Antecedentes y desarrollo del modelo.

Según Daniel R. Tomal (2010) o Hodgkinson (1957), es en la década de los 30 cuando aparece uno de los primeros filósofos que contribuyeron a la fundación de la IA e inspiraron a muchos otros investigadores. Se trata del filósofo y pedagogo americano John Dewey.

Dewey fue visto como un revolucionario en su época porque percibía el aula como una comunidad democrática y sentía que los maestros debían mantener cierto grado de

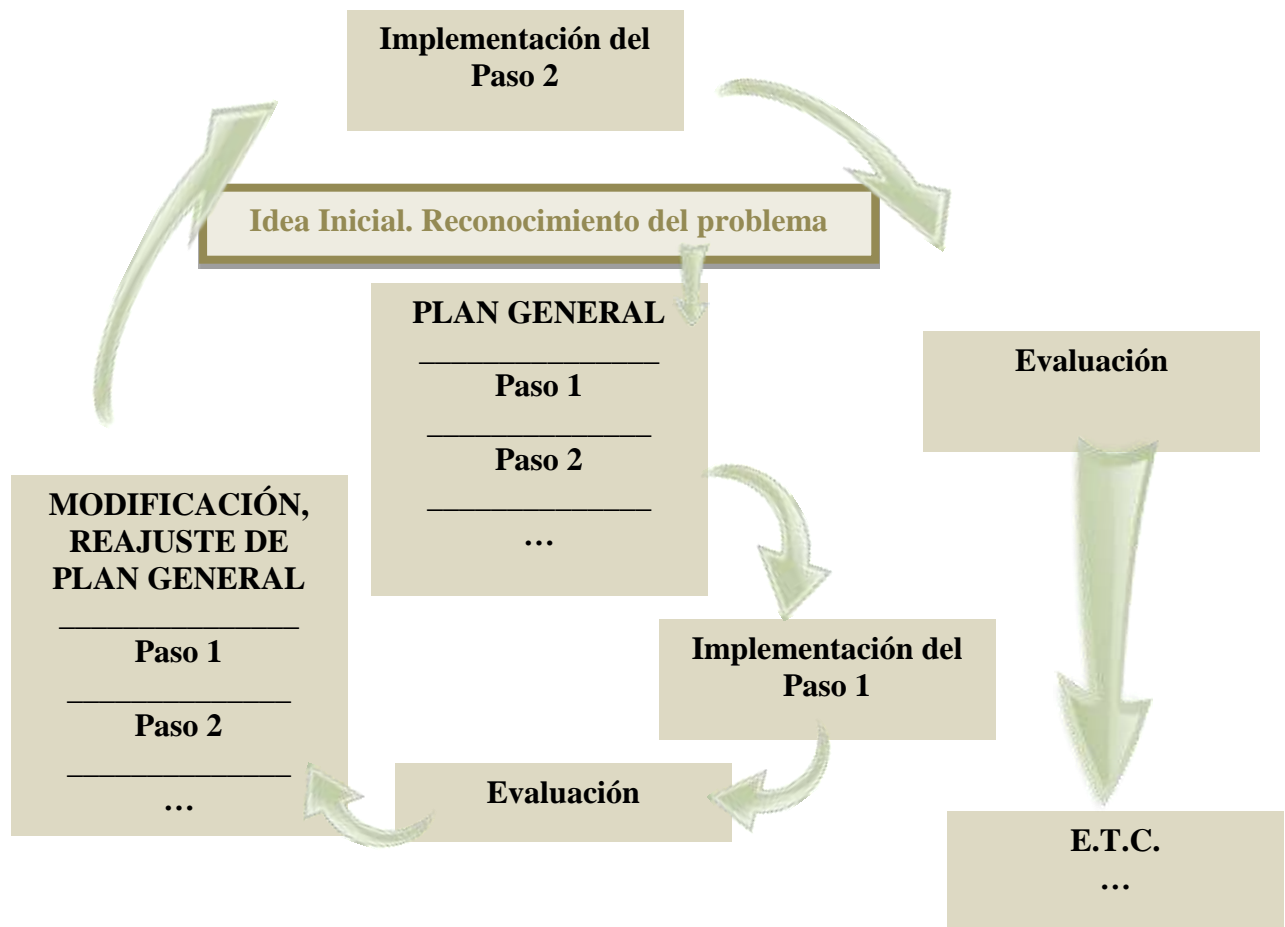
escepticismo ante su práctica docente, estando siempre alerta. De esta manera, su actividad les provocaría reflexiones y les llevaría a buscar mejoras en el proceso de enseñanza (R. Tomal, 2010)

Otros autores como Corey (1953) sugieren que uno de los primeros en formular la idea de IA, desde el campo de la sociología esta vez, fue Collier entre 1933 y 1945 . Collier fue inspector en la Oficina Americana de Asuntos Indígenas (*US Bureau of Indian Affairs*). Él aboga no sólo por la investigación, sino en ir más allá de la investigación como acción esencial en el programa de mejoras de estos pueblos indígenas. El tipo de investigación necesaria para un conflicto de carácter social era la investigación de campo. Basado en su experiencia explicaba:

La investigación debe llegar por una necesidad de acción, debe integrar varias disciplinas, debe envolver al observador y al observado y debe alimentarse ella misma a su vez por acciones” (Collier, 1945, En Corey 1953, p. 376)⁸¹

Sin embargo, la mayoría de los investigadores ponen en el psicólogo alemán, después nacionalizado estadounidense, Kurt Lewin, como el pionero de este método y el que usó este término *-Action-research-* por primera vez en 1944. Usó este término para describir una manera de investigar en la podrían encajar perfectamente el enfoque experimental de las ciencias sociales con programas de acción social. A través de IA, según Lewin, se pueden conseguir avances simultáneos tanto a nivel teórico como a nivel práctico y llegar a cambios necesarios en la sociedad. Para él IA consistía en: analizar y buscar un hecho, conceptualizarlo y planear una acción, posteriormente se repetiría este ciclo de actividades, de hecho, debería ser una espiral que recogiera todos estos círculos (ver figura 12. 1.) (Sandford 1970, Kemmis 1980, pp4-5)

⁸¹ Traducción de la autora.



Planear → Implementar → Evaluar → Planificar → Implementar...

Figura 12. 1. Desarrollo de la investigación acción, Cuadro adaptado de Kemmis (1980)

Es imprescindible recordar aquí dos aspectos fundamentales en la fórmula metodológica que propone Lewin (en Kemmis, 1980):

Uno es que no debemos olvidar que está pensada para un programa de acción social. La IA es un proceso donde se reflexiona, se actúa y después se genera conocimiento. Él defendía que el conocimiento teórico acerca de acción social se podría desarrollar a partir de observaciones y de los efectos de las acciones en contexto, además las aspiraciones o necesidades sociales podrían quedar satisfechas ya que se abordan directamente durante el proceso, es decir, se actúa primero, después se teoriza.

Y segundo, es importante señalar también que los sujetos que se encuentran bajo investigación, deben estar involucrados en cada paso del proceso de la misma. Para él los sujetos toman el papel principal en el diseño y en la ejecución del plan.

Lewin comenzaba con la constatación de una insatisfacción en el estado de las cosas, identificaba el problema que iba a ser resuelto mediante alguna acción planificada, un problema que va a condicionar las actividades que se lleven a cabo. Se formulaban varias hipótesis de las que se seleccionaba una más probable teniendo en cuenta los componentes del proyecto, se evaluaban los efectos de la acción y se llegaba a una generalización o descripción del proceso.

Lewin también enfatizó en la necesidad de colaboración y actuar en grupo en IA para recoger información sobre problemas sociales, desarrollar planes de acción y conseguir resolver esos problemas.

La segunda guerra mundial es un trasfondo histórico crucial para comprender el desarrollo de la IA. Hay grandes conflictos ideológicos, políticos y sociales, la democracia se enfrenta a totalitarismos que arrasan buena parte de Europa, la igualdad no llega a desbancar a la supremacía social y racial. La coexistencia de todos estos conceptos sociales se debaten en un sociedad post industrial que también recoge el fenómeno de la huida del campo a la ciudad y sus consecuencias: problemas de adaptación, despoblación de un área *versus* superpoblación de otra. En este marco, un nutrido grupo de psicólogos sociales, algunos de ellos represaliados por los totalitarismos que barrían Europa y refugiados en Estados Unidos, entre ellos Lewin, enfocan sus preocupaciones en los prejuicios surgidos dentro de la sociedad americana, las minorías, el cambio de actitud de la población y las dificultades de relacionarse entre las diferentes comunidades. Estos investigadores vieron que la psicología social contribuía a la acción y que esta acción podría provocar cambios sociales importantes (R. Tomal, 2010)

Durante la segunda guerra mundial, como decimos momento muy intenso desde un punto de vista histórico y social y ante la escasez de algunos artículos, la administración americana encargó una serie de trabajos en los que inicialmente se trataba de modificar hábitos alimenticios de la población. La complicada situación apremiaba a resolver el problema de forma práctica y urgente y los investigadores tenían el papel de agentes de cambio que colaboraban directamente con los sujetos a quienes iban destinadas las propuestas de intervención. Lewin busca la creación de conocimientos científicos en el ámbito social a través de la intervención directa y siempre en colaboración de la comunidad implicada. Su artículo publicado en 1946 “*Action research and minority problems*” de la revista *Social Issues*, aún se toma como el punto de partida de la IA, aunque, según Suarez (2002), también se cuestionan actualmente algunos puntos de ese artículo muy en línea de la ingeniería social, lejos del debate democrático y la justicia social.

Dentro de la Antropología cabe señalar los trabajos de Sol Tax (1948-1958) que utilizó la IA como método de producción de conocimientos y solucionador de problemas, dentro de lo que él entendía como un proceso vivo y con el que se trata de comprender en profundidad a esas pequeñas comunidades de las que está habitado el planeta (Teppa, 2014)

Corey, un discípulo de Lewin, se dio a conocer públicamente en 1953 con la obra de *Action Research to Improve School Practices*. Corey adaptó la IA para mejorar la práctica docente. Hasta ese momento los profesores quedaban fuera de la investigación, lo que Corey proponía es que fueran los docentes los responsables de llevar a cabo una investigación científica sobre los problemas diarios del aula y en la que todos los participantes cooperasen con la intención de estimular valores democráticos (Teppa, 2014)

Stenhouse con *An Introduction to Curriculum Research and Development* (1975)

toma el relevo de estas ideas y continua defendiendo al profesor como el mejor investigador posible dentro del aula, pues la sola observación de investigadores externos resulta insuficiente.

Stenhouse también aporta consejos prácticos durante la observación como es el registro y grabación del trabajo dentro del aula con la intención de analizar y evaluarlo posteriormente. Además recomienda en este momento del proceso, contar con investigadores externos para agilizar el proceso y porque un equipo de investigación ayuda a interpretar mucho mejor el material obtenido y ayuda a diseñar las futuras implementaciones. (Teppa, 2014).

Elliot (1990) es otro de los grandes investigadores que aportan al desarrollo de la IA. Describió esta metodología como un proceso de diagnóstico y reflexión continua y defiende el papel del profesor como un agente investigador constante en el aula. La IA con sus fases de reflexión y auto reflexión, ayuda a comprender la situación social en la que los pedagogos están inmersos. Como ya señalaba también Lewin, Elliot define el proceso como el camino de la práctica a la teoría, las teorías se comprueban a través de la práctica. Aunque los métodos tradicionales de investigación están muy preocupados con generalizar o aplicar a otros grupos o comunidades todo lo recogido, la IA está más centrada en mejorar dentro del mismo proceso de estudio:

Como investigadores de IA no es necesario preocuparse de llegar a una conclusión o a una generalización de los datos obtenidos, porque no se busca definir la última verdad sobre la última teoría de aprendizaje. El objetivo es comprender qué pasa en nuestra escuela, en nuestra clase y determinar cómo mejorar eso en ese contexto (Richard Sagor, 1992 p. 4)

Según Elliot, el profesor parte de una situación real, elabora una hipótesis y diseña un plan de acción que le permita intervenir esa práctica con la intención de mejorarla. Para llevar a cabo las diferentes etapas de la investigación Elliot recomienda:

Elaborar una descripción precisa de esa situación

Diseñar el plan de acción cuidadosamente donde se incluyan permisos necesarios, inventario de recursos (análisis de documentos, diarios de investigación, grabaciones, entrevistas, encuestas... etc) y materiales

Ajustarse a normas y procedimientos éticos.

Tanto Lewin como Elliot recurren a las mismas etapas por las que pasa el proceso de IA (ver figura 13):

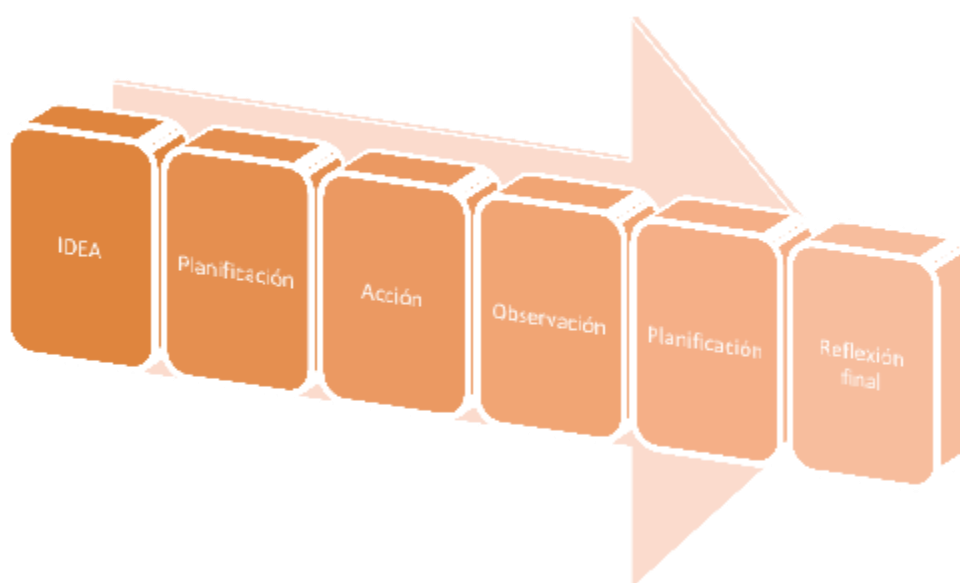


Figura 13. Adaptación de etapas de desarrollo de IA según Lewin y Elliot

Los métodos de Lewin ganaron amplia importancia también fuera del ámbito educativo en los años 70, las grandes consultorías empezaron a usar los principios de la IA para mejorar la efectividad organizativa de las empresas, solventar los problemas de trabajo en equipo, la competitividad de los trabajadores, los problemas de comunicación... etc.

En nuestro trabajo, seguimos los principios metodológicos de Stenhouse, Elliot y Kemmis y, según Stenhouse, integramos en el docente tres roles: investigador, observador y maestro. A continuación, describimos con más detalle en qué consisten los ciclos de

investigación-acción dentro de este modelo.

2. 3. Proceso metodológico de Investigación – Acción: los ciclos.

Como se ha señalado, el proceso de investigación se inicia con la reflexión que, como profesores, provoca un aspecto que afecta al proceso aprendizaje. El profesor se desdobra en investigador y docente y diseña o (i) **planifica** la forma de intervención para variar ese fenómeno problemático que ha detectado, (ii) **actúa** y pone en funcionamiento el programa planificado, (iii) **observa** cómo se desarrolla en el aula, analiza (iv) **reflexiona** y evalúa todo el proceso. Esta investigación es un ciclo completo como vemos en la figura 14:

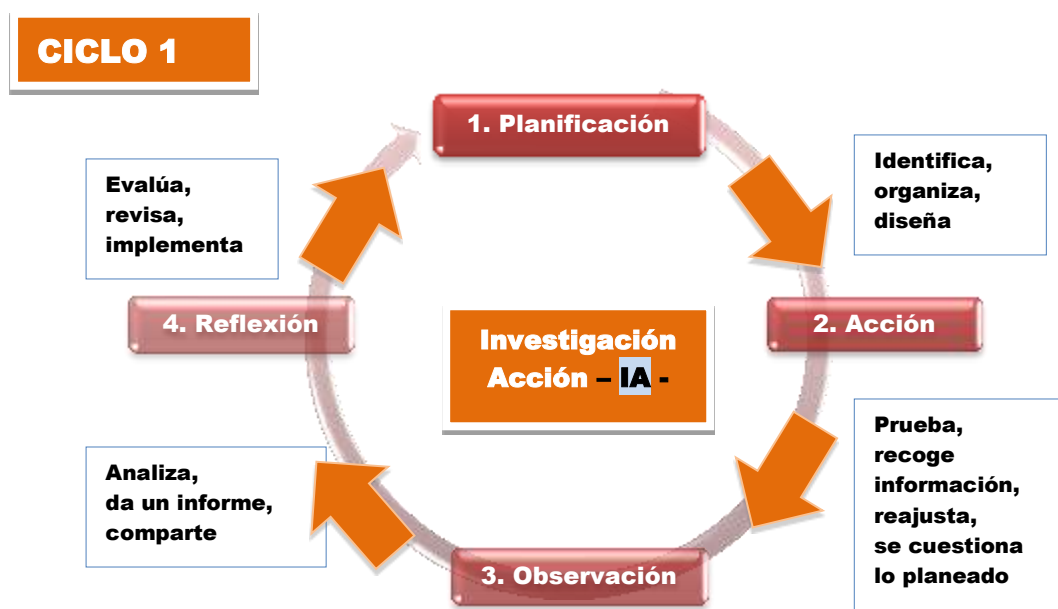


Figura 14. Ciclo de IA⁸²

⁸² Cuadro Adaptado de RESEARCH IN ACTION: <http://www.researchforaction.org>
<http://www.researchforaction.org/wp-content/uploads/2014/12/Teachers-as-Researchers-Training-Guide.pdf>

Los ciclos se pueden repetir las veces que el investigador crea oportuno (figura 15):

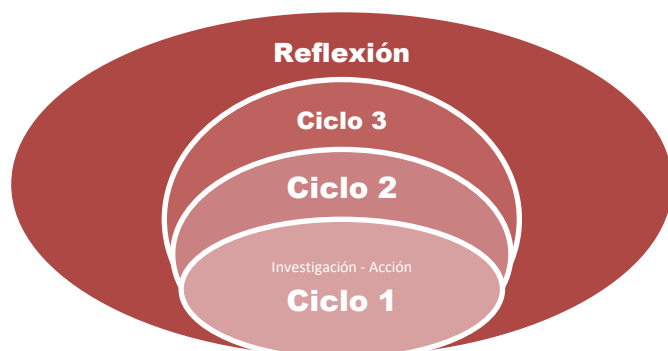


Figura 15. Sucesión de ciclos de IA

De manera algo más detallada completamos la información sobre el contenido de cada fase en la siguiente tabla (ver tabla 20) y a continuación pasamos a describir las características de los ciclos de nuestra investigación-acción en el curso de cine en español L2 de una universidad de Hong Kong.

Tabla 25

Contenido de cada fase de IA

1. PLANIFICACIÓN		
a. Identificación del problema que debe ser intervenido y se deben operar algunos cambios en el para ser resuelto: falta de fluidez y confianza	b. Compilación de información referente al tema. Buscar la existencia de posibles proyectos similares o lecturas de artículos y materiales profesionales que nos instruyan al respecto.	c. Desarrollar un plan de acción válido para el contexto educativo en el que estará desarrollándose el proyecto. Tener en cuenta material, recursos, personal y tiempo del que disponemos: Planificación del curso
2. ACCIÓN		
a. Poner en marcha el plan diseñado para resolver el problema: impartimos el curso “Español a través del cine” donde hemos volcado la observación previa, y la planificación.	b. Recoger datos o pruebas que nos ayuden a comprobar los resultados de nuestro plan de acción	c. Cuestionarnos el proceso llevado a cabo y reajustar si fuera necesario (si alguna acción o actividad no ha dado los resultados esperados por ejemplo)
3. OBSERVACIÓN		
a. Analizar los datos	b. Escribir un informe datos o pruebas que nos ayuden a comprobar los resultados de nuestro plan de acción	c. Compartir los resultados.
4. REFLEXIÓN		
a. Evaluar el primer ciclo del proceso	b. Implementar, reajustar y hacer cambios en el programa previamente diseñado	c. Reconsiderar proceso, diseño, programa y resultados.

3. Diseño De La Investigación–Acción En El Curso De Cine En Español L2

Como hemos señalado en la introducción, nuestra primera observación como docentes ha sido la preocupación de los estudiantes de una universidad de Hong Kong por sus dificultades en la expresión oral en español L2. Esto sería, como acabamos de mencionar, “la identificación del problema que debe ser intervenido” y sobre el que se deben operar algunos cambios para que sea resuelto (punto 1 de la *planificación*). A partir de aquí, hemos realizado un proceso de IA a lo largo de 3 ciclos completos. El primer ciclo se llevó a cabo con una primera fase, a modo de primera prueba, en el semestre⁸³ de 2012 (septiembre - diciembre). Tras la revisión de los resultados, se realizó otra propuesta, el curso piloto, en el semestre de septiembre de 2013. Estas dos experiencias nos llevaron a realizar un tercer ciclo de IA en el semestre de septiembre de 2014 (ver tabla 26). Este tercer ciclo es la base del trabajo experimental de esta tesis. Detallamos a continuación estos ciclos y los pasos realizados en cada uno de ellos en forma de guiones tal como los recogimos en nuestro cuaderno de campo.

Tabla 26

Ciclos IA aplicados a nuestra investigación

CICLO 1	CICLO 2	CICLO 3
Septiembre 2011 Diciembre 2012 Planificación del curso + Curso de prueba	Enero - Diciembre 2013 Reajustes del curso + Curso piloto	Enero-Diciembre 2014 Curso de intervención Diseño+implementación+evaluación de resultados de mejora (Base de la tesis)

3. 1. Planificación de un primer curso.

Como hemos señalado a lo largo del capítulo, el problema identificado en nuestras clases es la falta de confianza en la expresión oral de los estudiantes de español L2 de la universidad de Hong Kong. Esto se pone de manifiesto especialmente en los siguientes casos:

- 1) Cuando llevan un tiempo estudiando esa segunda lengua, es decir, no son

principiantes absolutos y empiezan a frustrarse al ver que el tiempo de instrucción

⁸³ Los cursos tienen una duración de unas 13 semanas y es el tiempo en el que se va a implementar el programa diseñado y donde se van a recoger los datos para después ser analizados. Los datos analizados fueron los del ciclo 3, convocatoria 2014-2015

avanza, pero no su competencia comunicativa.

- 2) Cuando pueden cometer errores en público. Al tratarse de un entorno social y educativo muy exigente con su alumnado (véase el capítulo 4 dedicado a la descripción del contexto sociocultural), el error les provoca ansiedad ante la perspectiva de tener que hablar una L2 delante de profesores y compañeros, ya que supone ponerse en evidencia en público.
- 3) Cuando no existe posibilidad de interactuar con hablantes nativos. Los estudiantes se encuentran en un punto geográfico físicamente alejado de países de habla hispana y existe una exposición a la L2 muy escasa.
- 4) Cuando el tiempo dedicado a las destrezas orales no es el suficiente para dar confianza y seguridad. Posiblemente, las prácticas docentes sean otra variable importante en el desarrollo de la expresión oral.

Necesitamos diseñar una acción de mejora y realizar una evaluación eficaz del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua oral de manera que las propuestas que realicemos no entren en conflicto con posibles identidades personales y culturales.

Así hemos identificado el área de acción: Competencia comunicativa y el problema que queremos optimizar: mejoras en la expresión oral de nuestros estudiantes. Los siguientes elementos de la planificación son:

- La **institución** donde se lleva a cabo la investigación ofrece el espacio para implementar un curso por contenidos. Vemos la oportunidad de desarrollar nuestras ideas a través de un curso que no está sujeto a un programa y a una progresión determinada por el departamento o dentro del progreso del programa de español como lo son los de lengua general que ofrecemos desde principiantes totales hasta un A2/B1.

- Nuestra búsqueda de información para diseñar el curso ha empezado ya en verano de 2011. Nos informamos sobre **CLIL**, *CONTENT AND LANGUAGE INTEGRATED LEARNING* para fundamentar nuestro diseño. Nuestros estudiantes van a aprender nuevos contenidos: cine y cultura a través de una lengua que no es su lengua materna: español. Empezamos a compilar información de cine y de actividades de expresión oral.
- **Valoramos perfiles: estudiantes con conocimientos previos**, para aquellos que han superado 4 semestres de español en nuestra universidad (160 horas) o equivalente. Alumnos con un nivel de A2.1 / A2.2 (según el MERC). Tienen conocimientos suficientes para llevar a cabo los proyectos que estamos planificando. Es el momento para no ampliar más su conocimiento lingüístico como se hace en un curso de lengua general donde se progresa de forma constante conforme se avanza en los niveles consecutivamente, sino que se va a desarrollar y disfrutar del conocimiento lingüístico que ya tienen.
- Va a ser un curso que ofrezca algo completamente diferente a los cursos de lengua general. El audiovisual motiva, atrae, activa, provoca y nos rodea y el **cine**, como su mayor representante y como portador de múltiples mensajes, va a ser el eje central del curso pues nos va a ayudar a explorar las posibilidades pedagógicas en un aula de segundas lenguas. Vamos a estructurar el curso en torno a 3 películas y ellas nos darán los **contenidos** del curso (tal como se explica en el capítulo 6). Sólo hay que mirar a nuestro alrededor para entender que las **nuevas tecnologías** tienen que estar tan presentes dentro del aula como lo están fuera. Así es que, buscamos la mejor forma de incluirlas y de que nuestros estudiantes se interesen por ellas. Vamos a ver si

ser redactores de una revista *on line*, con contenido multimodal les parece una propuesta suficientemente estimulante⁸⁴.

- Se seleccionan una serie de **temas gramaticales** que no van a estar explicados abiertamente o de manera explícita en el aula, sino que revisaremos a través de actividades diversas. Todos los temas gramaticales que se seleccionan, son conocidos por los estudiantes, excepto uno: El subjuntivo. Este tema gramatical será la única clase explícita de gramática que se dé a lo largo del curso. (Más detalles en el capítulo 6).
- Se empiezan a diseñar **actividades** que tengan en cuenta todos los componentes antes mencionados: contexto educativo, enfoque, objetivos, nivel de estudiantes y contenidos.
- Así mismo se planifica la **forma de evaluar** el proceso y el progreso de nuestros estudiantes. Van a tener pruebas evaluables. Después de trabajar cada película habrá que hacer una tarea escrita y otra oral. Se valora además la participación en el aula y hay un proyecto final en grupo: Creación y realización de un corto, que recopila todo lo trabajado en el curso desde el punto de vista cultural, cinematográfico y lingüístico.
- **Diseñamos** el programa de “Español a través del cine” y lo presentamos para que sea aprobado por la universidad. Recibimos la aprobación en enero de 2012.

3. 2. Primer ciclo: acción-observación-reflexión.

Tras la aprobación de este primer curso planificado, podemos ponerlo a prueba de septiembre a diciembre de 2012 con 14 estudiantes, lo que nos permite iniciar las fases de acción y observación de este primer ciclo.

⁸⁴CULTUREMA: www.culturema.com. Se trata de una revista *on line* creada por y para estudiantes de español. El 80% del contenido está creado por los estudiantes del curso de cine en sus sucesivas convocatorias. Es una revista con contenido multimodal, es decir, hay textos, audios y vídeos. Los temas principales del blog son CINE y CULTURA. Algunas de las actividades que hacemos durante el curso son realizadas con la intención de ser contenido de esta revista (más detalles en el capítulo 6)

Como profesora-investigadora, realizamos una **observación** sistemática de las clases. Recogemos información en cada clase viendo cómo reaccionan nuestros estudiantes y comenzamos a preparar y a utilizar los siguientes instrumentos:

- **cuestionarios y encuestas** para saber su opinión a mediados y a final de curso.
- En una de las tareas que se hace a mediados de curso de manera individual profesor-alumno, se convierte en una entrevista-tutoría donde los estudiantes comentan abiertamente lo que les está pareciendo el curso⁸⁵.
- “**Cuaderno de trabajo**” (actividad evaluable, que se describe con detalle en el capítulo 6) que entregarán tres a lo largo del curso, preguntan abiertamente para que nos comenten cómo ven ellos el desarrollo del curso.
- Durante el transcurso de las clases, se **reajustan** actividades, tiempos, actividades evaluables, fechas de entrega y contenidos.
- **Recogemos tareas hechas por los estudiantes** tanto orales como escritas, incluso varias quedan recogidas en nuestra revista *on line*⁸⁶, puesto que la finalidad de algunas de estas actividades es crear contenido en la web.

Todo este periodo se cierra con una fase de evaluación-reflexión. Evaluamos lo que hemos hecho: El curso, el papel del profesor, el papel del alumno, el progreso y si hemos logrado nuestros objetivos y, en general, obtenemos resultados positivos, lo que nos anima a continuar:

- Recibimos un *feedback* muy satisfactorio **de los estudiantes**. Comentan que han trabajado mucho y que han descubierto el cine que realmente no conocían y eso les ha gustado, también comentan que han mejorado en muchos aspectos de la lengua que estudian, incluida en la expresión oral. Algunos mencionan que el hecho de no tener exámenes les parece más que positivo. Este comentario nos sorprende porque aunque no han tenido

⁸⁵ Esto se convertirá en la entrevista 2 (más detalles en el capítulo 6)

⁸⁶ Ver nota anterior (86) CULTUREMA

exámenes al uso, pensamos que han trabajado mucho realmente. Casi todos están de acuerdo en que la cantidad de trabajo ha sido elevada para ser una asignatura optativa, sin embargo reconocen que esta cantidad de trabajo ha sido lo que les ha hecho mejorar su español.

- **Tiempo de ajustes.** La primera impresión es muy satisfactoria, pues vamos viendo, primero, la reacción de los estudiantes a los largo del curso y la respuesta es buena, aunque también advertimos que las primeras semanas traen cierta incertidumbre al proyecto hasta que los estudiantes entienden la dinámica de “Español a través del cine”.
- Hemos constatado que el **profesor** debe hacer un gran esfuerzo para preparar actividades significativas, ya que no hay manual que se adapte tanto a un grupo concreto, con unas necesidades e intereses específicos, como las que hace la propia profesora, que también recordemos, ha sido la investigadora.
- Contamos con la aprobación de los estudiantes en cuanto a la **selección de películas** y los temas que tratan. Por lo que decidimos mantenerlas para el curso siguiente.
- Nos damos cuenta de que tenemos que crear **herramientas para una recogida de datos** más fiable y a la vez más visual. Además vemos la necesidad de hacer entrevistas a los estudiantes en 3 momentos del curso:
 - Entrevista 1: al principio, antes de empezar el curso para saber el sitio del que partimos y las expectativas de los aprendientes;
 - Entrevista 2: a mitad de curso para saber su progreso y su opinión sobre lo que estamos desarrollando;
 - Entrevista 3: al final del curso, para conocer cómo les ha afectado el curso a nivel de aprendizaje y si ha cumplido con lo que ellos esperaban.
- También tenemos que revisar los porcentajes de **evaluación**, pues los estudiantes dedican un esfuerzo enorme a los cuadernos de cine y nos hacen saber que el porcentaje no se

equipara a tal esfuerzo.

- También tenemos que revisar la forma de evaluar y de **dar *feed back*** a los cuadernos de cine, puesto que aunque a los estudiantes les gusta encontrar comentarios a su trabajo, con 14 estudiantes es posible, trae mucho trabajo, pero es posible, pero si tenemos más estudiantes en próximos cursos, va a ser realmente complicado.
- De entre todas las **actividades**, una de las que mejor han evaluado los estudiantes ha sido la “**autograbación**” (más detalles en el capítulo 6) que se ha realizado en la semana 5 y 6 del curso, en el ecuador del mismo. La actividad se ha hecho de forma individual y ha sido una tutoría de uno a uno, donde además los estudiantes han hablado, creemos, con bastante sinceridad del curso, dándonos un *feedback* muy positivo. Otra actividad muy apreciada por los estudiantes ha sido la creación del “**corto**” al final del curso. Hubo que negociar con los estudiantes, pues en 2012 no había la cantidad de aplicaciones que hay actualmente para editar video y la parte técnica les asustaba, aunque también reconocieron que habían aprendido y disfrutado con el proyecto.

Con todas estas valoraciones, nos enfrentamos al curso piloto de septiembre a diciembre de 2013, siguiendo el esquema que nos proporciona la Investigación en Acción y cuyo desarrollo y resultados describimos brevemente a continuación.

3. 3. Segundo ciclo: ajustando para la investigación.

Durante el segundo curso, el tiempo dedicado a la planificación es menor. Partimos de la misma programación, pero la **planificación** ahora se va a basar en reajustes. Después de ver la reacción de los estudiantes seguimos con “Español a través del cine” con las 3 películas que tuvimos en el ciclo de experimentación y los mismos contenidos. Van a variar algunas actividades y vamos a mejorar la forma de explicar a los estudiantes las actividades evaluables, a las que variamos su porcentaje en la nota global (de un valor del 5%, pasan al

10%. del porcentaje total de las tareas evaluables).

Otro elemento que introducimos en la planificación son los instrumentos de medida. Nos gustaría saber qué conocimientos traen los estudiantes al curso y cuáles son sus expectativas cuando comienza “Español a través del cine”, así como su satisfacción o no con el curso cuando terminamos. Así, además de realizar encuestas y cuestionarios a lo largo del curso.⁸⁷

La actividad de “**auto grabación**” (más detalles en el capítulo 6) se va a convertir en la entrevista dos, puesto que coincide con el ecuador del curso. Como es una tarea evaluable la realiza la profesora/investigadora pues aunque sí importa que los estudiantes no se sientan frustrados o nerviosos, la profesora/investigadora debe conocer en algún momento de primera mano la opinión de los estudiantes. Se ha decidido este momento para hacer la entrevista directa a los estudiantes, porque además, si la hacemos en mitad del curso, podemos reajustar algunos aspectos que nos indiquen los estudiantes. Paralelamente se realiza un cuestionario por escrito y anónimo en la misma semana para confirmar la objetividad de sus opiniones y que no se sientan presionados (más detalles en el capítulo 7).

Este curso piloto se desarrolla entre los meses de septiembre a diciembre de 2013 con 22 estudiantes. A lo largo del mismo pudimos recoger las siguientes observaciones para el futuro diseño e implementación final:

- Debido al número de estudiantes, la actividad de “**auto grabación**” deberá desarrollarse en parejas; no disponemos de tiempo para hacerlas una a una, puesto que cada entrevista puede durar entre 30 y 45 minutos.

⁸⁷Como explicaremos en el capítulo 7, la investigadora / profesora no realiza estas entrevistas. Consideramos que, debido a la conexión que los estudiantes pueden tener entre esta entrevista con la nota del curso, si la realiza el profesor, pueden sentir que están siendo evaluados y las entrevistas no tendrían el valor que buscamos: que los estudiantes estén relajados y tranquilos para comunicarse mejor. Contamos con compañeras de departamento, a las que estamos enormemente agradecida: Isabel Briz Hernández y María Consuelo Vega León. Ellas realizarán las entrevistas número uno (a principios de curso) y número tres (una vez finalizado el curso).

- También debido al número de alumnos, se ajustan las actividades de clase y hay más actividades en grupos que en la edición anterior, que disfrutó de más actividades en parejas.
- Se recoge documentación en video, fotos, actividades escritas de los estudiantes, algunas de ellas, como ocurrió en la edición anterior están disponibles en la web del curso CULTUREMA.
- Hemos tenido problemas técnicos con las grabaciones de las entrevistas uno y tres, por lo que no podemos evaluar su contenido. Hay que tomar medidas para que esto no vuelva a suceder en el ciclo tres.
- La respuesta de los estudiantes ha sido muy similar a la anterior, bastante positiva. También hablan de la cantidad de trabajo para ser una asignatura optativa y a la vez reconocen que sienten que su español ha mejorado en muchos aspectos, incluido en la expresión oral. Las respuestas de los estudiantes no están digitalizadas, por lo que en el ciclo tres vamos a recoger sus opiniones de forma más sistemática, que nos ayude a recoger y analizar más fácilmente sus respuestas.
- Una de las actividades finales: La realización de un corto (más detalles en el capítulo 6) ha sido más sencilla en cuanto a nivel técnico y será aún más sencilla en el próximo curso. La tecnología avanza rápidamente y se refleja en el aula.
- Nos damos cuenta de que el elevado número de alumnos complica y alarga las tareas de evaluación al profesor, como es la corrección de los cuadernos de cine⁸⁸ aunque también seguimos viendo los efectos positivos en nuestros estudiantes, por lo que decidimos hacer el esfuerzo y mantener el esquema de tareas tal y como está.
- También observamos que, como ocurrió en la primera edición a pesar de los ajustes realizados, el tiempo no juega a nuestro favor y que la tercera película, lamentablemente,

⁸⁸ Más detalles sobre los cuadernos de cine en el capítulo 6.

apenas puede desarrollarse didácticamente en clase. En la segunda edición, incluso menos que la anterior. Las sesiones para explicar las tareas, corregirlas, así como las tareas de exposiciones orales requieren tiempo. Los temas de la película tres: el español en Estados Unidos, los jóvenes y la familia, relaciones familiares y la educación, son cercanos a los estudiantes y derivan en muchos otros temas que enriquecen el debate en el aula.

Decidimos que en el CICLO 3 vamos a usar la película tres sólo como contenido y como base de las dos últimas tareas: la tertulia y el corto (más detalles en el capítulo 6). No va a ocupar más de seis horas lectivas, el tiempo para presentar e introducir los temas de la cinta y sensibilizar a los estudiantes con los contenidos primordiales, así como su relación con las tareas finales.

Terminamos este ciclo con la firme convicción de poder mostrar, analizar, evaluar y demostrar nuestras hipótesis con una tercera edición, que tendrá lugar en el semestre de septiembre a diciembre de 2014, donde va a ser crucial ajustar y sistematizar el equipo técnico necesario para recoger las entrevistas una y tres, así como cualquier otro documento auditivo y los instrumentos de medida en general.

El ciclo 3 es el cuerpo de estudio de esta investigación y por ello le dedicamos un capítulo completo, el 6, que presentamos a continuación. Cerramos este capítulo con una tabla (ver tabla 25) en el que se pueden comparar todos los reajustes realizados a lo largo de los tres ciclos de IA.

Tabla 27*Desarrollo comparativo de los ciclos IA aplicados a nuestra investigación*

3 ciclos Invest. – Acción	CICLO 1. CURSO EXPERIMENTAL	CICLO 2. CURSO PILOTO	CICLO 3. LA INVESTIGACIÓN
Tiempo	1 semestre. Sept-dic. 2012	1 semestre. Sept-dic. 2013	1 semestre. Sept-dic. 2014
Nivel de los alumnos antes de comenzar el curso	A2.1 / A2.2	A2.1 / A2.2	A2.1 / A2.2 / B1
Número de Alumnos	14	22	24. (Un estudiante nunca apareció en clase y otra estudiante se dio de baja a mediados de curso) Total: 22 estudiantes
Películas	El Laberinto del Fauno (Guillermo del Toro, 2006) Frida (Julie Taymor, 2002) Las mujeres de verdad tienen curvas (Patricia Cardoso 2002)	El Laberinto del Fauno. Frida. Las mujeres de verdad tienen curvas.	El Laberinto del Fauno. Frida. Las mujeres de verdad tienen curvas (usada sólo para la evaluación)
Material	Libretos de actividades creado por la profesora. La web CULTUREMA con vídeos, audios y textos	Libretos de actividades creado por la profesora. Readaptación de actividades con respecto al CICLO 1 La web CULTUREMA con vídeos, audios y textos	Libretos de actividades creado por la profesora. Readaptación de actividades con respecto al CICLO 2 La web CULTUREMA con vídeos, audios y textos
Contenido cultural	Guerra civil. Acontecimientos históricos Arte. Amor. Pareja Español en USA. Emigración. Familia. Educación	Sin cambios	Sin cambios
Contenido cinematográfico	Géneros cinematográficos. Puesta en escena Tipos de planos Adaptaciones	Géneros cinematográficos. Puesta en escena Tipos de planos	Sin cambios con respecto al ciclo 2
Contenido lingüístico⁸⁹	Contraste de pasados. Adjetivos y Comparativos. Subjuntivo. Opinar. Argumentar. Describir. Evaluar.	Contraste de pasados. Adjetivos y Comparativos. Subjuntivo. Opinar. Argumentar. Describir. Evaluar.	Sin cambios con respecto al ciclo 2

⁸⁹ Más detalles en el capítulo 6.

Actividades	Creación de materiales y actividades adaptadas al nivel de los alumnos y a los contenidos del curso.	Se reajustan tareas para trabajar más en grupos.	Sin cambios con respecto al ciclo 2
Evaluación	3 tareas orales y 3 tareas escritas: 1 tarea oral y 1 tarea escrita después de cada película + TAREA FINAL: crear y realizar un corto	3 tareas orales y 3 tareas escritas: 1 tarea oral y 1 tarea escrita después de cada película + TAREA FINAL: crear y realizar un corto. La tarea escrita de la película 3 es más breve que las anteriores. Se reajustan los porcentajes de notas	3 tareas orales y 2 tareas escritas: 1 tarea oral y 1 tarea escrita después de cada película + TAREA FINAL: crear y realizar un corto. Se mantienen los porcentajes del ciclo 2
Herramientas de medición	Cuestionarios. Material creado por los alumnos. 1 entrevista a mediados de curso. Encuestas. Insuficientes herramientas de medición	Cuestionarios. Material creado por los alumnos. 3 entrevistas. Encuestas.	Cuestionarios. Material creado por los alumnos de audio, vídeo y texto. 3 entrevistas. Encuestas. Cuadernos de aula (de la profesora)
Incidencias y observaciones	<p>Incidencias: Sin incidencias notables.</p> <p>Observación: la tarea final es crear, producir y editar un corto. Hay reticencias de algunos estudiantes que dicen que no manejan bien las herramientas para hacerlo (grabación y edición) y temen que la calidad afecte a la nota. Animo a los estudiantes a hacerlo con los medios que tengan para poner en práctica los contenidos cinematográficos y finalmente acceden. En el segundo ciclo planteo hacer una hora de tutoría con ellos, pero ya no es necesario y en el ciclo 3 en cada grupo hay al menos un miembro que maneja sin problemas, aplicaciones o programas de edición de video. Observamos como en 3 años ha habido un gran desarrollo de la tecnología para acercar la edición de video a todo aquel que esté interesado prácticamente.</p>	<p>Incidencias: Fallos en la grabación y almacenamiento del material recogido, lo que nos hizo imposible revisar las entrevistas 1 y 3, cruciales para enmarcar los niveles de inicio y finalización del curso, así como ver su progreso y el posible efecto que ha hecho el curso en los estudiantes.</p> <p>Observaciones: Notamos que el tiempo que disponemos se nos acorta, puede que debido al número de alumnos que es mayor que en el ciclo 1</p>	<p>Incidencias: Cancelación de clases por un tifón y por una baja médica. La Revolución de los Paraguas surgió en Hong Kong en el semestre de septiembre a diciembre de 2014 para pedir el sufragio universal y fue promovida principalmente por estudiantes de secundaria y de la universidad. Las movilizaciones en la ciudad se extendieron dos meses y afectó al ritmo del curso, por lo que hubo que reajustar muchas actividades, contenidos y posponer evaluaciones. Los estudiantes estaban viviendo fuera del aula una revolución provocada y defendida por ellos. Hay muchos estudiantes involucrados activamente en las manifestaciones y sentadas que duraron casi 2 meses y afecta, como es lógico, al rendimiento del curso. El curso de 40 se vio reducido por unas 10 horas lectivas.</p> <p>Observaciones.</p>

			<p>Este curso trae dinámicas diferentes a las que los estudiantes están acostumbrados y tiene contenidos completamente nuevos para ellos como es el lenguaje cinematográfico. Necesitamos de cierta continuidad para dar estabilidad al curso. Sin embargo, fue imposible prever tantas incidencias externas al curso y aunque este se reajustó por completo para que los acontecimientos exteriores no afecten al rendimiento general, nos encontramos con una falta de continuidad y con interrupciones varias a lo largo del semestre que creemos mermaron la efectividad del mismo. Así es la vida.</p>
--	--	--	---

Capítulo 6.

Diseño de un Curso sobre Cine para la Enseñanza Integrada de Español L2 y de Contenidos

Uno de los objetivos principales de este proyecto tiene que ver con el diseño e implementación de un curso de cine de español para la mejora de la expresión oral de aprendientes de ELE. Partimos de la hipótesis de que un curso centrado en contenidos cinematográficos en el que se combinen el uso de las diferentes destrezas lingüísticas, favorecerá el desarrollo de la expresión oral. Esta propuesta surge a partir de un proceso de reflexión docente siguiendo los ciclos propios de la metodología de la investigación acción. En este capítulo, describimos las características principales del curso propuesto a los estudiantes de una universidad de Hong Kong durante el primer cuatrimestre de 2014/2015, así como los instrumentos de evaluación utilizados para valorar todos los elementos que integran el curso.

1. Contexto de Actuación

1. 1. Entorno universitario de Hong Kong.

Diseñamos un curso para el Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas dentro de la Facultad de Arte de una de las ocho universidades de Hong Kong.⁹⁰ El departamento tiene como Estudio de Grado: Lingüística y ofrece también dos especialidades de postgrado de Master y Doctorado, además desde el Departamento se están llevando a cabo varias investigaciones y proyectos relacionados con el bilingüismo y la neurolingüística.

Como venimos mencionando, el acceso a la universidad está muy restringido en Hong Kong y el grado de Lingüística por ejemplo admite a 20 estudiantes por año, la cuota de admisión al Grado de Lingüística viene dada por el gobierno de Hong Kong y suele variar

⁹⁰ Para una descripción del contexto sociocultural puede revisarse el capítulo 4.

entre 16 y 20 alumnos, la cuota para los programas de MPhil y doctorado son siete y 91 estudiantes en los dos programas de Master.

Además del Grado de Lingüística, el departamento cuenta con la sección de Lenguas Modernas a través de la cual se imparten alemán, francés, coreano y español (todas ellas con la titulación de *Minor*) y árabe, italiano, tailandés, ruso y lengua de signos (como asignaturas optativas sin titulación de *Minor* por el momento).

El *Minor* de Español se obtiene cursando 21 créditos que explicaremos brevemente a continuación. El curso “Español a través del cine” es una de las asignaturas que se imparte en el *Minor* de Español del Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas de esta universidad y equivale a tres créditos.

1. 2. El programa de español en una universidad de Hong Kong.

En el 2004 se estableció por primera vez el Departamento de Lingüística y Lenguas Modernas en esta Universidad, aunque el español se llevaba impartiendo con anterioridad, tres años después, en el año académico 2007-2008 se ofreció por primera vez la titulación de *Minor* en Lengua Española. Como ejemplo de cómo ha evolucionado el programa de español en este centro, podemos decir que en el último año académico de 2016-2017, durante el primer semestre, se ofrecieron un total de 27 cursos, 24 de ellos repartidos en tres niveles de lengua (15 cursos de A1.1, seis cursos de A1.3, tres de A2.2), más tres cursos por contenidos: un curso de cultura impartido en inglés y abierto a todos los estudiantes de la universidad, un curso de conversación y el curso “Español a través del cine”

En este momento contamos con cuatro profesores a tiempo completo y ocho profesores a tiempo parcial.

Recordamos que para la obtención de la titulación del *Minor* en Español. Los estudiantes deben cursar 21 créditos (equivalente a 280 horas de clase presencial). La

mayoría de los estudiantes alcanzan un nivel de dominio de Lengua de A2 según el Marco Común de Referencia Europeo. Algunos estudiantes cursan uno o dos semestres en las universidades con las que tenemos intercambio: México, España y Chile o realizan cursos intensivos de un mes en universidades españolas y su nivel de dominio lingüístico puede llegar en ocasiones al B1 o al B2⁹¹. Para obtener el *Minor*, los estudiantes deben estudiar al menos cinco semestres de cursos de lengua (15 créditos, 200 horas. Ver tabla 28) los seis créditos restantes los pueden hacer con dos cursos de contenidos o con un curso más de lengua y uno de contenidos.

Tabla 28

Itinerarios para obtener el Minor en Español

21 créditos 280 horas	Semestre 1	Semestre 2	Semestre 3	Semestre 4	Semestre 5	Semestre 6	Semestre 7
Itinerario	SPAN ⁹² 1	SPAN 2	SPAN 3	SPAN 4	SPAN 5	SPAN 6	Contenido ⁹³
1	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas
Itinerario	SPAN 1	SPAN 2	SPAN 3	SPAN 4	SPAN 5	Contenido	Contenido
2	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas	40 horas

Es posible tomar un curso de contenidos y uno de lengua en el mismo semestre siempre que el horario lectivo se lo permita al estudiante.

1. 3. Los estudiantes de español⁹⁴.

Como hemos mencionado anteriormente, 22 estudiantes participan en el curso “Español a través del cine”. El *Minor* es optativo, por lo que los estudiantes proceden de varias disciplinas (Traducción, Inglés, Estudios Culturales, Económicas...) y toman este curso para completar los requerimientos del *Minor*, la mayoría motivados por la creencia de

⁹¹ Estos niveles varían dependiendo de la actuación del estudiante, su aprovechamiento y la duración de su estancia en estos países.

⁹² **SPAN:** Cursos de Lengua española

⁹³ **CONTENIDO:** Cursos por contenidos. Ofrecemos actualmente cuatro: dos impartidos en inglés y dos en español

⁹⁴ Más detalles sobre los estudiantes en el capítulo 4 o en el ANEXO 20.

que a través del cine pueden aprender cultura de la lengua que estudian de una forma muy amena⁹⁵.

Para abordar una primera aproximación a las características de estos estudiantes de español, baste recordar lo mencionado en el capítulo dedicado a la descripción sociocultural de Hong Kong y las referencias realizadas al **contexto educativo** tan exigente en el que se encuentran inmersos, así como el sistema educativo del que proceden, la educación secundaria y los diferentes cambios de **políticas lingüísticas** que han ido variando e influido en los programas de enseñanza en Hong Kong. Recordemos, también, las particularidades de una enseñanza tan **orientada al examen** en la que hemos desarrollado nuestra labor docente y que hemos tratado de entender a través de una herencia y un entorno cultural y social propio.

En lo que al campo de la lengua se refiere, hemos visto además cómo la convivencia cultural entre oriente y occidente durante los tiempos de la colonia incluso las décadas posteriores a la descolonización o la relación de Hong Kong con el resto del continente asiático ha traído, recalamos, constantes cambios en las políticas lingüísticas, reflejo de una convivencia entre culturas llena de altibajos y de intereses sociales, políticos y económicos y que ha afectado al sistema educativo de lleno, al mapa lingüístico del territorio de Hong Kong y a nuestros estudiantes.

A modo de resumen podemos decir que el estudiante universitario en Hong Kong antes de llegar a la universidad ha atravesado un camino educativo riguroso, muy competitivo, generalmente orientado al examen y a superar pruebas muy exigentes cada vez que termina un ciclo educativo, especialmente el último que le da acceso a la universidad. La

⁹⁵ ver más detalles de las motivaciones de los estudiantes en el capítulo 8

presión social y familiar les pide un gran esfuerzo para lograr el objetivo al que solo unos pocos acceden: la universidad⁹⁶.

Los estudiantes que finalmente llegan a la universidad (que son los alumnos que han participado en este trabajo) son buenos estudiantes, disciplinados, responsables, conscientes de la competitividad con la que cargan desde que han empezado la escuela primaria (algunos incluso antes).

Centrándonos en lo que al aprendizaje del español se refiere, recordamos que como venimos diciendo a lo largo de este trabajo, la exposición a la lengua meta (español) en la vida de nuestros estudiantes a lo largo de una semana es de un total de tres horas: las del curso. Los alumnos del curso de cine han tomado al menos cuatro semestres de español en la universidad con esa carga lectiva (tres horas semanales de español). Llegan al curso de cine con un nivel A2/B1 según el Marco Común de Referencia Europeo. Han adquirido sus conocimientos de español en un entorno formal, enmarcado en unos programas que marcan el ritmo de aprendizaje y no han contado con el tiempo necesario para desarrollar las habilidades orales, especialmente la expresión oral. Son portadores de:

- Su propia **personalidad** para afrontar estos retos dentro de la clase de lengua,
- Su propia **experiencia** como aprendiente de otras lenguas extranjeras⁹⁷
- Y la **presión (social y/o familiar)**, esto es, preparados para sacar un buen resultado en el curso de cine también.

⁹⁶ En 2016 un tercio de los estudiantes de secundaria entró en la universidad, pero el año anterior solo el 22%. Datos obtenidos de la página oficial de estadística del gobierno de Hong Kong <http://www.edb.gov.hk/en/>

⁹⁷ Un 80% comienza a estudiar inglés (su primera lengua extranjera) con cuatro años o antes y en la escuela primaria estudian mandarín.

2. Curso “Español a través del Cine”

“Español a través del cine” es un curso por contenidos diseñado expresamente para este tipo de alumnos y en este contexto educativo concreto. El programa propuesto es el resultado del proceso de investigación-acción presentado en el capítulo anterior, es decir, ha supuesto unos cursos previos de experiencia sobre los que se ha reflexionado en cada uno de sus componentes, con vistas a mejorar la fluidez oral de los estudiantes de esta universidad.

2. 1. Antecedentes de “Español a través del cine”.

Este curso sobre cine tiene su origen en el año 2012, una vez que la universidad aprobó el programa presentado.

En los años anteriores y durante cuatro convocatorias, habíamos impartido el curso “*Hispanic cinema*”, la lengua de instrucción era el inglés, era un curso abierto a todos los estudiantes de la universidad, aunque el 100% de los estudiantes que se inscribían estaban haciendo alguno de los cursos de lengua del programa de español. Era un curso que no requería conocimiento previo de español y el objetivo principal era acercar a los estudiantes a acontecimientos históricos, personalidades, lugares o hechos relevantes de los más de 20 países de habla hispana. La acogida fue muy buena y los comentarios de los estudiantes sobre el curso fueron siempre bastante positivos. El sistema de evaluación era completamente diferente a “Español a través del cine” y el contenido más amplio. Veíamos una película por semana (fuera del horario lectivo) y la profesora preparaba material sobre el tema **cultural** o **cinematográfico** relevante de la cinta vista para después discutirlo en clase. De este curso obtuvimos muchas ideas y algunas las hemos volcado en la presente investigación como por ejemplo (i) los criterios de selección de las películas después de conocer un poco mejor los gustos cinematográficos de nuestros estudiantes, o (ii) la idea de incluir lenguaje cinematográfico en “Español a través del cine”, puesto que observamos la buena acogida de

las explicaciones de este lenguaje⁹⁸. La principal reflexión tras hacer aquellos cursos en inglés sobre cine y cultura hispana era lo beneficioso que sería si nuestros estudiantes de lengua española fueran capaces de participar en una conversación de forma distendida e intercambiar sus opiniones como lo hacíamos en “*Hispanic Cinema*” pero en la lengua meta, en español. Es decir, visualizamos un proyecto de curso en español en el que a través del cine:

- Los estudiantes fueran capaces de expresar en español lo que han visto y lo que han recordado tras ver una película,
- Los alumnos pudieran discutir con sus compañeros, intercambiar ideas como en una tertulia, pudieran describir escenas, analizarlas, aportar opiniones sobre cualquier aspecto del film en español, al igual que lo hacen con sus amigos en su lengua materna, pero esta vez después de ver una película en español y mantener esa tertulia en español,
- Los alumnos fueran capaces de crear un corto en español en el que se recoge lo aprendido desde un punto de vista cultural, cinematográfico y lingüístico.

En la convocatoria 2012-2013 pusimos en marcha un curso de prueba de “Español a través del cine”. Tuvimos 14 estudiantes y una respuesta muy positiva de los estudiantes sobre el curso. En la convocatoria 2014-2015 con ya 24 estudiantes realizamos el estudio piloto y diseñamos la investigación acción que se describe en este trabajo

⁹⁸ Nos dimos cuenta que conforme avanzaba el curso e íbamos conociendo más componentes del cine, ellos iban añadiendo estos a sus comentarios, volviéndose su discurso más preciso y más argumentado

2. 2. Preámbulo.

2. 2. 1. Criterios de selección de películas.

Puesto que las películas vertebran el curso y son la fuente del input, de nuestro material y de las actividades, hemos creído oportuno exponer las razones que nos han llevado a seleccionar las películas que articulan el “Español a través del cine” antes incluso de exponer el programa en sí.

Partimos, por tanto, de la experiencia con el curso *Hispanic cinema*, pero recordemos que se impartía en inglés, y en el que veíamos una película por semana y que los contenidos, objetivos y evaluación eran completamente diferentes a “Español a través del cine”. En *Hispanic cinema*, los estudiantes tenían un nivel de lengua entre un B2 y un C2 de inglés, por lo que los debates y la interacción eran dinámicos, no se requerían actividades para trabajar, desarrollar o mejorar la lengua (inglesa en este caso) y temíamos que los estudiantes perdieran el interés si dedicábamos demasiado tiempo a una sola película. Sin embargo también nos dimos cuenta que era imposible profundizar en un tema cambiando de película cada semana. Los estudiantes, lejos de perder el interés, nos sugirieron reducir el número de películas.

Tomando esto en consideración y conociendo el nivel de la lengua meta de nuestros estudiantes (A2/B1, lengua de instrucción y de comunicación entre los estudiantes y entre los estudiantes y el profesor) concluimos que una película al mes sería suficiente para tratar distintos aspectos culturales y cinematográficos que aparecen en el *film*.

Hispanic cinema también nos mostró el gusto cinematográfico de los estudiantes, factor que aplicamos para perfilar los criterios de selección de películas de “Español a través del cine”. Así pues los criterios de selección fueron los siguientes:

a. **Accesibilidad.** Las películas debían estar disponibles para los estudiantes en la biblioteca de la universidad, biblioteca que hoy día cuenta con casi trescientas películas de habla hispana.

b. Películas que permitan la exposición a **cuantos más países de habla hispana mejor**. Así es que aunque solo tenemos tres películas, pretendemos mostrar, tres países y tres realidades diferentes, en nuestro caso: España, México y Estados Unidos.

c. Evitar seleccionar películas con demasiado **contenido localista**, puesto que el profesor acabaría por dedicar más tiempo a explicar el contenido que los estudiantes a participar.

d. Películas que incluyan **temas universales**, temas que con el conocimiento del mundo que tienen nuestros estudiantes fueran capaces de reconocer los temas y aportar su experiencia.

e. Películas que también **aporten temas nuevos** o que tal vez los estudiantes conocen ligeramente y es importante profundizar un poco más. Lo ideal es encontrar el equilibrio entre temas universales y aportar temas nuevos.

f. Películas que respeten los valores culturales de los estudiantes. Son estudiantes a los que les incomodan las **escenas de sexo y de desnudos**, de manera que esa sensación de incomodidad les desvía del tema principal provocando una crítica negativa general.

g. Películas que no tengan más de 10 años. Suele ser un alumnado poco expuesto a experiencias cinematográficas y una de sus motivaciones para ir al cine es ver **películas de estreno**. Nos hemos encontrado con estudiantes que en su mayoría entienden el cine como un producto de consumo y ocio, sin más reflexión, sin pensar en la amplitud de aspectos que puede mostrarnos y sin llegar a ver otras dimensiones como la profundidad⁹⁹ con la que el cine a veces puede tratar algunos temas. Las películas de más de 10 años suelen disminuir su

⁹⁹ Mencionamos aquí *Los Olvidados* (Buñuel, 1950) *Metrópolis* (Fritz Lang, 1927) por ser ambos Patrimonio Audiovisual de la humanidad que refleja aspectos de nuestra sociedad con una estética e inteligencia abrumadoras y como ejemplo de que una película puede atraer tanto por motivo de ocio como de reflexión.

interés por invertir su tiempo en verlas, por no decir las películas en blanco y negro o las películas silentes¹⁰⁰. No vamos a desechar películas antiguas por este motivo, pero también es verdad que lo tenemos presente porque queremos captar su interés.

h. Películas de calidad, siendo conscientes de que ‘de calidad’ puede ser una calificación demasiado amplia y demasiado subjetiva. Lo que buscamos es cine que haya sido o bien premiado o bien respaldado por un buen recibimiento de público y/o crítica.

Las películas seleccionadas finalmente fueron: *El Laberinto del Fauno* (Guillermo del Toro, 2006). *Frida* (Julie Taymor, 2002). *Las mujeres de verdad tienen curvas* (Patricia Cardoso, 2002) (Más información en este capítulo en la sección de “contenidos”)

2. 2. 2. Visualización de películas.

El curso se lleva a cabo durante el semestre de otoño de 2014. Desde septiembre hasta diciembre de ese año, un total de 13 semanas, 3 horas a la semana (39 horas en total). Por diversas incidencias¹⁰¹, durante el curso 2014 no se pudo desarrollar la programación tal como estaba diseñada. Las 39 horas se vieron reducidas casi en un 10%.

Las tres horas lectivas semanales se distribuían en dos días: martes una hora y jueves dos horas. Podríamos decir que cada película ocupa un mes, pero realmente las primeras semanas debido al periodo de *add and drop*¹⁰² el ritmo se ralentiza un poco y además damos un tiempo de introducción al tema del cine hasta que empezamos a trabajar la primera película. Finalmente el tiempo de trabajo con la primera película ocupa prácticamente seis semanas, la segunda cinco semanas y la última película dos semanas, pues realmente nos

¹⁰⁰ Como anécdota queríamos compartir el éxito que tuvo la proyección de *Blancanieves* (Pablo Berger, 2012) en nuestro *Festivalito de Cine en Español*. Se trata de una película en blanco y negro y silente. Cuando presentamos la película y dimos estos detalles, estamos seguros de que más de uno pensó en dejar la sala. Pasado el Festivalito, recogimos una encuesta y *Blancanieves* fue la película que más gustó. Con esto queremos decir que no cerramos la selección a películas antiguas o en blanco y negro, solo que en nuestra selección de *films* tenemos en cuenta los objetivos y el tipo de espectadores que tenemos delante.

¹⁰¹ Ver más detalles de las incidencias en el capítulo 8.

¹⁰² Periodo que dura las tres primeras semanas de cada semestre en el que los estudiantes asisten a diferentes cursos hasta que deciden donde matricularse. La asistencia durante este periodo no es obligatoria, como sí lo es el resto del curso. De hecho, el alumno que supera el 25% de las ausencias suspende automáticamente el curso. Ver programa del curso en –ANEXO 1– y en las páginas siguientes de este capítulo.

sirve de disculpa para preparar la tertulia, que es la tarea final. La proyección de los cortos creados por los estudiantes se hace en la semana 14, es decir, la semana después de acabar el semestre.

Con las incidencias antes mencionadas y el horario lectivo de 3 horas semanales, las películas no se ven en su totalidad durante el horario lectivo. El hecho de ver la película durante nuestro tiempo lectivo nos consumiría un tiempo muy valioso que necesitamos utilizar para la participación y producción de los estudiantes y no solo para la recepción de *input*. No decimos que esta sea la mejor opción, pero sí nos pareció la más adecuada para nuestro proyecto y nuestro contexto educativo.

Los estudiantes tienen las películas a su disposición en la biblioteca¹⁰³ de la universidad. Nosotros les indicamos que el mejor momento para verlas es la semana antes de comenzar a trabajar con ellas en el aula, por lo que los estudiantes cuentan con siete días para verla. Aunque también damos todos los datos de las películas desde el primer día de clase y les indicamos la posibilidad de verlas si quieren desde ese momento.

En el aula vemos¹⁰⁴ los 30 primeros minutos de la primera película, *El laberinto del Fauno*. Este visionado se hace tras unos ejercicios de introducción a algunos de los temas que aparecen en la película. También vemos varias escenas de *Frida*, pero una vez que ellos la han visto ya. Estas escenas nos ayudan por un lado a comprender mejor la trama y por otro lado a ver los tipos de plano y el montaje. De la última película *Las mujeres de verdad tienen curvas* vemos en el aula solamente los primeros diez minutos para presentar el tema de la inmigración, el choque cultural y el español en Estados Unidos.

¹⁰³La reserva de la biblioteca dura cuatro horas, así evitamos que un solo estudiante tenga el préstamo de la película por una semana y el resto de estudiantes no puedan verla y en cuatro horas de reserva da tiempo suficiente para un visionado. Además hay salas en la biblioteca a disposición de los alumnos donde pueden hacer el visionado de forma individual o en grupo.

¹⁰⁴ El aula que tenemos habitualmente es una tradicional con mesas y sillas, pero cuando tenemos planeados varios visionados durante la clase o algún visionado largo, reservamos un Aula Magna para crear la experiencia de estar en el cine y poder disfrutar mejor de las escenas, el sonido y de la película en general.

2. 3. Presentación y programación general del curso.

Antes de exponer el programa del curso (ver tabla 30, tal y como lo recibieron los estudiantes el primer día del semestre ver ANEXO 1), recordamos que vamos a tener en cuenta las necesidades de nuestros estudiantes, el marco educativo en el que nos encontramos y autores como García Santa Cecilia (2008) para diseñar un programa natural, nocio funcional con enfoques comunicativos, basado en proyectos para un curso por contenidos. Es decir, “Español a través del cine” es un curso por contenidos, con una metodología basada en enfoques comunicativos, diseñado para estudiantes universitarios con un nivel de dominio de lengua A2/B1. En este curso se trabaja con tres películas que lo dotarán de contenido. La evaluación valorará el progreso de sus conocimientos lingüísticos, culturales y cinematográficos desarrollados en la lengua meta a lo largo del curso.

Los objetivos principales (ver tabla 29), como se puede ver en la programación del curso (ver tabla 30) son: ayudar a mejorar las habilidades orales de nuestros estudiantes, capacitarles para analizar, comparar y crear material audiovisual o favorecer el acercamiento cultural (ver más detalles en tabla 31)

Tabla 29

Resumen de los objetivos generales del curso “Español a través del cine”

Objetivos	Indicador de logro	Criterio de logro que se va a evaluar	Instrumento de evaluación o de análisis que se ha diseñado	Resultado que se espera de los alumnos
Mejorar habilidades orales	Tiempo participando en una tertulia	Participación espontánea en la clase y en la tertulia	Plantilla de evaluación (ver ANEXO 11)	Uso de los conocimientos estudiados durante el curso
Analizar, comparar y crear material audiovisual	Creación de un corto	Contenido cinematográfico, cultural y lingüístico del corto .	Plantilla de evaluación (ver ANEXO 12)	Uso de los conocimientos estudiados durante el curso
Mejorar la habilidad para describir, analizar y criticar manifestaciones culturales diversas	Comparación cultural o descripción de hechos culturales	Creación con preparación previa de un discurso (presentación oral)	Plantilla de evaluación (ver ANEXO 10)	Desarrollo de una consciencia y conciencia cultural.

Mejorar la habilidad para reflexionar fuera del proceso de aprendizaje	Tres reflexiones sobre el curso	Comentarios de Autorreflexión del cuaderno de aprendizaje	Plantilla de evaluación (ver ANEXO 12 y 14)	Mejorar la autosuficiencia de aprendizaje
--	---------------------------------	--	---	---

En la medida en que la mejora de la expresión oral es nuestra meta, los **enfoques y métodos comunicativos** en el marco de **CLIL**¹⁰⁵ son los que nos brindan los principios indispensables para armar el curso, puesto que todos ellos dan a la expresión oral un puesto relevante.

CLIL, no se relaciona con ninguna metodología específica, pero sí busca el uso de la lengua para fines comunicativos y favorece las metodologías activas, donde el estudiante debe cooperar y colaborar. La mayoría de las actividades propuestas en el aula son en parejas o en grupo y el estudiante debe ser un miembro activo del equipo para resolverlas.

Se intenta dar una mayor atención al **contenido** frente a la forma y también se prioriza la **fluidez** frente a la corrección. Insistimos aquí en que se prioriza, lo que no significa que se aísle y se trabaje también la corrección.

Tomamos el concepto de **andamiaje** que aporta¹⁰⁶ CLIL como eje sobre el que se montan las actividades del curso y como esqueleto del plan de evaluación¹⁰⁷. Construimos actividades sobre la base de los conocimientos, experiencias, intereses y habilidades lingüísticas previas de los estudiantes. Estimulamos su creatividad y el pensamiento crítico y les vamos guiando dándoles herramientas para que crezcan como usuarios de la lengua que aprenden, sean finalmente independientes y no necesiten de ningún andamiaje para comunicarse. Provocamos a los estudiantes su participación con algunas opiniones polémicas, les damos oportunidades y confianza para que salgan de su zona de confort,

¹⁰⁵ Ver más detalles de CLIL en el capítulo 2.

¹⁰⁶ Que usa CLIL y que toma de otros teóricos como W. Bruner o Vygotsky y de sus aportaciones sobre la zona del desarrollo próximo (más detalles en el capítulo 2 o bibliografía recomendada).

¹⁰⁷ El sistema de evaluación comienza con una lectura que se hace en parejas y que está tutorizada por el profesor y finaliza teniendo una tertulia donde los estudiantes sin preparación previa opinan sobre los temas dados (más detalles en el apartado de evaluación de este capítulo)

arriesguen y finalmente busquemos que sean capaces de comunicarse sin ningún apoyo y consigan ser independientes, autónomos¹⁰⁸.

Las **cuatro Cé's** que incluye CLIL en su planificación: cultura, contenido, cognición y comunicación, son indispensables en un curso como este, al igual que las **tres Aes**: (i) Analizar: vocabulario, expresiones, colocaciones, funciones que se usan en el contenido que ofrecemos, en definitiva “el QUÉ” aprendemos-. (ii) Añadir: estrategias de aprendizaje, favorecer el aprendizaje autónomo, la interacción, el debate, el “CÓMO”. (iii) Aplicar: las habilidades cognitivas y las destrezas de la lengua, las actividades y tareas.

No olvidamos el foco múltiple que aporta CLIL y que se centra a partes iguales en la lengua, en el contenido y en las habilidades de lengua¹⁰⁹.

Como decíamos, el programa que reciben los estudiantes el primer día de clase es el siguiente (ver tabla 30):

¹⁰⁸ A modo de ejemplo recogemos aquí una serie de ideas que llevamos un día al aula para que nos dieran su opinión: *Los idiomas no son importantes* (la mayoría de los estudiantes hablan al menos cuatro idiomas, por lo que contamos con que nieguen rotundamente esta idea, como así fue). *No necesitamos notas* (nuestros estudiantes escriben su nota media en sus CV cuando se gradúan, esa nota media está presente en sus vidas universitarias y todos tienen una opinión al respecto bastante asentada). *El cine no sirve para nada* (ya que estamos haciendo un curso de cine, es curioso conocer su opinión al respecto).

¹⁰⁹ Ver más detalles de CLIL en el capítulo 2 o consultar la bibliografía recomendada

Tabla 30

Programa del curso “Español a través del cine” convocatoria 2014-2015¹¹⁰

Código del curso y título:	Español a través del cine SPAN 3020		
Lengua de instrucción:	Español e inglés	Créditos:	3

Descripción del curso
<p>HOLA, bienvenidos a “Español a través del cine”, Este es un curso que integra lengua y contenidos. Está basado en una selección de temas que serán presentados a través del análisis de películas concretas. Nos acercaremos a esos temas desde un punto de vista cultural y lingüístico. Este curso pretende consolidar y aumentar las habilidades de los estudiantes que ya han adquirido, además quiere proveer a los estudiantes de una sólida comprensión de la cultura en español y quiere dar un énfasis especial a la fluidez en la expresión oral, al asentamiento de gramática ya aprendida y a la adquisición de vocabulario. El curso presenta tres películas. Estas Cintas serán la base de actividades y debates que ayudarán a los estudiantes a desarrollar sus habilidades en la comprensión y expresión oral, en la escritura, la lectura y en actividades de interacción, así como la capacidad de describir, analizar y reflexionar sobre otras manifestaciones culturales.</p> <p>Prerrequisitos: SPAN 3000 (Spanish IV) o equivalente</p>

Objetivos
<p>A través de este curso, los estudiantes deben desarrollar o mejorar su:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Habilidad para comunicarse y participar en conversaciones del día a día sobre diferentes temas. - Capacidad para analizar y comparar material audiovisual. - Habilidad para describir, analizar y criticar manifestaciones culturales diversas. - Habilidad para reflexionar fuera del proceso de aprendizaje. Ser autosuficiente. - Destrezas en español.

Contenido del curso:

Temas Principales	Contenido
- Guerra civil española.	- Descubrimos acontecimientos históricos, sus causas y sus consecuencias.
- Arte y artistas	- Nos acercamos a la diversidad del arte. Acontecimientos históricos, sentimientos, estética, provocación reflejados en el arte.
- Inmigración.	- Choques culturales. Adaptación a un nuevo entorno. Soledad. Conflictos intergeneracionales. Añoranza. El sueño americano. Comunidades de habla hispana en US

¹¹⁰ Ver ANEXO 1 para la versión inglesa.

Actividades de aprendizaje (carga semanal)¹¹¹:

Trabajo de interacción (hr) dentro /fuera de clase	Tutoría interactiva (hr) dentro /fuera de clase	Discusiones (hr) dentro /fuera de clase	Proyectos (hr) dentro /fuera de clase	Enseñanza on line (hr) dentro /fuera de clase	Deberes (hr) dentro /fuera de clase	Otros (hr) dentro /fuera de clase
2	1 ¹¹²	1	1	1	2 ¹¹³	2 ¹¹⁴
OB	OB	OB	O	O	OB	O

OB = Obligatorio / O = Opcional

Feedback de la evaluación¹¹⁵

Nuestro programa de lengua valora enormemente el *feedback* y los comentarios de los estudiantes y se alegra de poder usarlos para seguir mejorando. Estos comentarios y sugerencias son bienvenidos en cualquier momento y los estudiantes pueden dirigirse tanto al profesor como al coordinador a través de correo electrónico o en persona. Además habrá una recogida de *feedback* a mediados de curso con preguntas abiertas y los profesores podrán discutir estos comentarios en clase para mejorar el proceso de aprendizaje si así lo cree necesario. El curso tendrá una evaluación final cuando acabe el semestre y los comentarios y sugerencias de los estudiantes serán usadas para la enseñanza y planificación de cursos en el futuro.

Horario (sujeto a cambios):

SPAN 2001		Festivos	Tareas evaluables	Contenido
Semana 1	Sept 1 - 5			Introducción + El Laberinto del Fauno
Semana 2	Sept 8 - 12	9 th . Sept		
Semana 3	Sept 15 - 19			
Semana 4	Sep 22 - 26			
Semana 5	Sept 29- Oct 3	1.& 2. Oct		
Semana 6	Oct 6 - 10		Autograbación + Cuaderno 1	Frida
Semana 7	Oct 13- 17			
Semana 8	Oct 20- 24			
Semana 9	Oct 27 - 31	Halloween Night		
Semana 10	Nov 3 - 7		Presentación oral + Cuaderno 2	Las mujeres de verdad tienen curvas
Semana 11	Nov 10- 14			
Semana 12	Nov 17- 21			
Semana 13	Nov 24- 28		Test oral + Corto	
Sema. 14	Dic 1-4	Entrega del Cuaderno 3 + ejercicios de gramática/vocabulario/compreensión del corto		

Semana	Película	Contenido
Semana 1. Y 2. Septiembre. Introducción		
Semana 2. 8. Septiembre	El laberinto del fauno (Pan's Labyrinth,	Cultura: <i>Transfondo cultural en Europa y España 1945.</i>

¹¹¹ Apartado que está incluido en los programas de todas las lenguas del departamento y que tiene el mismo esquema en todas ellas y en todos los niveles.

¹¹² Solo durante las dos semanas en la que tiene lugar la auto grabación

¹¹³ Deberes. Tiempo que se administran los estudiantes

¹¹⁴ 3 o 4 visionados en total en las clases. Las películas están disponibles en la biblioteca

¹¹⁵ Contenido incluido en los programas de todas las lenguas del departamento y en todos los niveles.

Semana 3. 15. Septiembre	Guillermo del Toro, 2006)	Cine: <i>Género y puesta en escena</i>
Semana 4. 22. Septiembre		Gramática <i>Adjetivos. Contraste de pasados.</i>
Semana 5. 29. Septiembre	El laberinto del fauno / Frida (Julie Taymor, 2002)	Cultura: <i>México.</i> <i>Arte.</i> <i>Relaciones personales</i>
Semana 6. 6. Octubre	Frida	Cine: <i>Montaje y tipos de plano</i>
Semana 7. 13. Octubre		Gramática <i>Adjetivos (II). Tiempos de pasado (II).</i> <i>Subjuntivo (I)</i>
Semana 8. 20. Octubre		
Semana 9. 27. Octubre		Cultura: <i>Vida urbana, Inmigración. Familia</i>
Semana 10. 3. Noviembre	Las mujeres de verdad tienen curvas (Real women have curves) – 2002, Patricia Cardoso-	Cine: <i>Guión, adaptaciones</i>
Semana 11. 10. Noviembre		Gramática <i>Por/para. Condicionales</i>
Semana 12. 17. Noviembre		
Semana 13. 24. Noviembre		
Semana 14. 4 de. Diciembre	Oral / Presentación de los cortos	

Semana 14. 4 de. Diciembre Fecha de entrega para cuaderno III y ejercicios del corto

Evaluación:				
Tarea	Descripción			Porcentaje
Participación en clase	Participación activa en las actividades del aula			15%
Habilidades orales(I) Habilidades escritas (I)	Auto grabación	+	Cuaderno I (<i>Cuadernos de aprendizaje</i>)	10% + 10%
Habilidades orales(II) Habilidades escritas (II)	Presentación oral	+	Cuaderno II	10% + 10%
Habilidades orales(III) Habilidades escritas (III)	Test oral (tertulia)	+	Cuaderno III	15% + 10%
Corto	Crear un corto + ejercicios de comprensión/gramática /vocabulario relacionados con el guion del corto			15% + 15%

Atención¹¹⁶:

Debes llegar a tiempo.

Debes asistir al menos al 75% de las clases. Recuerda que el 75% es el mínimo no el máximo

El progreso de tu proceso de aprendizaje depende altamente de tu asistencia.

Si pierden más del 25% del curso, suspendes automáticamente.

Si no te es posible asistir a alguna clase, por favor, comunícanoslo y recuerda que debes ponerte al día por tu cuenta con los ejercicios que encontraras en *blackboard*.

¹¹⁶ El contenido de este párrafo, “atención”, aparece en los programas de todas las lenguas y en todos los niveles de los cursos del departamento.

Detalles del método de evaluación :

Todas las películas están disponibles en la biblioteca del *United College*.

Uno de nuestros objetivos es dotar de contenido a esta pagina: <http://www.celiacarracedo.com/culturema>
www.culturema.com En esta página veréis:

Vuestras biografías. Vuestras auto grabaciones. Y vuestros cortos.

Desglose del método de evaluación :

1. **Participación activa (15%).** Cada clase te va a dar oportunidades de participar activamente. Escuchar y hablar con los compañeros para intercambiar ideas y opiniones o para escribir... cada actividad es una excusa perfecta para participar. ¡USALA!
2. **Cuaderno de aprendizaje. (30%).** Son tres tareas individuales escritas. Una por película Aquí reflejarás tus impresiones y tus pensamientos sobre tu proceso de aprendizaje, te ayudará a pensar en lo que has visto y has compartido en el aula con tus compañeros. Es necesario que lo uses con regularidad. La profesora te dará instrucciones concretas al principio de cada unidad y los recogerá al acabar de trabajar con cada película.
3. **Habilidades orales (30%)** Esta evaluación tiene tres partes y funciona como sigue:
 - a) **Auto grabación (10%):** Trabajo individual. Debes escribir un texto y después de leerlo con la profesora, debes grabarlo.
 - b) **Presentación oral (10%):** Trabajo en parejas o grupos de 3, tenéis que presentar una obra de arte.
 - c) **Test oral. Tertulia (10%).** Trabajo en grupo. Debes compartir y argumentar tus opiniones.
4. **Corto (25%).** Trabajo en equipo. Esta tarea tiene dos partes:
 - a) El corto (15%)
 - b) Ejercicios relacionados con el corto (de gramática, vocabulario y comprensión) (10%)

Lecturas recomendadas:

Lecturas recomendadas:

- BARRY JORDAN and MARK ALLISON: **Spanish Cinema. A student's guide**. Hodder Arnold publish. 2005
- Pavlović, Tatjana: **100 years of Spanish cinema**. Malden, MA : Wiley-Blackwell, 2009
- Marvin D'Lugo: **Guide to the cinema of Spain**. Westport, Conn. : Greenwood Press, 1997
- Stock, Ann Marie: **Framing Latin American cinema** [electronic resource]: *contemporary critical perspectives*. Minneapolis : University of Minnesota Press, c1997.
- Miguel Angel Barroso. **Cine español en cien películas**. Madrid. Ediciones Jaguar 2002
- Deborah Shaw: **Contemporary cinema of Latin America : ten key films**. New York. Continnum 2003

Revistas on line:

- <http://www.fotogramas.es/> en español
- <http://www.miradas.net/> en español
- <http://www.labutaca.net/> en español
- <http://www.caimanediciones.es> en español
- <http://www.totalfilm.com> en inglés

Programas de cine on line

- <http://www.rtve.es/television/dias-cine/>
- <http://ideasypalomitas.blogspot.hk/> (cortos en español en su mayoría)

Datos del curso y del profesor:

Código	Hora	Aula	Semanas	Profesor	Email
SPAN 3020	T6/H3-4	LSK 212	12	Ms. Celia Carracedo Manzanera	ccarracedo@cuhk.edu.hk
Más información sobre el coordinador del curso y la oficina general:					
Persona de contacto		Teléfono		Mail	Oficina
Celia Carracedo					
General Office					

Se llama la atención sobre la política y los reglamentos de la universidad sobre la honestidad en el trabajo académico y en las directrices y procedimientos disciplinarios aplicables a los incumplimientos de dichas políticas y reglamentos. Los detalles pueden encontrarse en: <http://www.cuhk.edu.hk/policy/academichonesty/>. Con cada tarea los estudiantes deberán presentar una declaración de que son conscientes de estas políticas, reglamentos, procedimientos y directrices.

2. 3. 1. Objetivos.

Los objetivos generales del curso, como también se especifica en el programa general¹¹⁷, los podemos ver en la tabla siguiente (ver tabla 31), donde además de los objetivos, mostramos de qué manera los hemos trabajado para conseguirlos. Exponemos además algunas de las tareas que hemos realizado o bien para fortalecer (tareas específicas no evaluables –ne-) o bien para evaluar (tareas específicas evaluables –e-) el desarrollo de esos objetivos.

¹¹⁷ Ver tabla 30 o ANEXO 1

Tabla 31 (I)

Tabla comparativa de objetivos de “Español a través del cine”

Objetivos generales del curso “Español a través del cine”	Recursos utilizados por el profesor para implementar los objetivos del curso	Reacción que esperamos del estudiante	Ejemplos de tareas concretas ¹¹⁸
1. Favorecer las habilidades comunicativas en actos de habla sobre temas diversos trabajando la fluidez y la confianza .	<p>Multiplicar las tareas orales en el aula, en parejas, en grupo y en común.</p> <p>Provocar el <i>feed back</i> positivo del profesor, reforzar las intervenciones orales agradeciendo sus aportaciones en público.</p> <p>Crear un ambiente de aula relajado gracias a, por ejemplo, el uso de la música de bandas sonoras que nos acompaña cada vez que se realiza una tarea en grupos o en pareja o hacemos una pausa en el aula.</p>	<p>Regularizar la tarea oral, para que no resulte más una tarea extraña. La colaboración del trabajo en parejas y en grupos permite a los estudiantes más tímidos o a los más frustrados apoyarse en el trabajo del compañero.</p> <p>Mejorar la confianza en sí mismo. Animarse a participar en las tareas siguientes. Perder el miedo al error y a participar en público.</p> <p>Sentirse en un espacio relajado, sin tensión, contextualizado con la música del curso.</p>	<p>Lectura (–auto grabación–) (e)¹¹⁹</p> <p>Presentación oral (e)</p> <p>Tertulia (e)</p> <p>Corto (e)</p> <p>Cuestionarios y actividades de aula para trabajar con el compañero o en grupos o en común (ne)</p>
2. Facilitar herramientas que ayuden al aprendiente a analizar	Recalcar, confirmar y revisar conocimientos previos gramaticales, no incluir temas nuevos de gramática	Reconocer elementos previamente aprendidos, revisarlos y usarlos en	<p>Corto (e)</p> <p>Análisis de puesta en escena “El</p>

¹¹⁸ Más detalles en este capítulo en el apartado de **evaluación**

¹¹⁹ (e) Ejemplo de tarea que forman parte de la evaluación del curso. (ne) Ejemplo de tareas realizadas en clase que **no** forman parte de la evaluación.

de una forma más profunda materiales audiovisuales y hacer análisis comparativos.	<p>excepto uno: el subjuntivo que se explicó durante una semana.</p> <p>Aportar lenguaje cinematográfico que se adapte a las estructuras gramaticales que conocen, ampliar su margen de vocabulario con colocaciones y expresiones que incluyan lenguaje cinematográfico.</p> <p>Exponer a los estudiantes al visionado de una gran variedad de productos audiovisuales y favorecer su comprensión.</p>	<p>contexto.</p> <p>Usar y afianzar la base de la lengua para el aprendizaje de nuevos conocimientos (conocimientos previos),</p>	<p>último emperador” (ne)</p> <p>Creación de un story board (ne)</p> <p>Análisis de varias escenas y sus personajes (ne)</p>
3. Proporcionar las herramientas necesarias para que el aprendiente sea capaz de describir, analizar y criticar diversas manifestaciones culturales de forma oral y escrita.	Tomar escenas de las películas donde aparecen hechos culturales: bodas, comidas familiares o eventos históricos, describirlos y compararlos con las experiencias del estudiante.	Recoger, intercambiar y compartir experiencias propias en la lengua meta.	<p>Descripción de la ceremonia del té en las bodas chinas (ne)</p> <p>El decálogo del buen amante (ne)</p> <p>Presentación oral de una obra de arte (e)</p> <p>Análisis de escenas de la inmigración y los choques culturales en USA (ne)</p>
4. Provocar en el estudiante el autoanálisis de su propio aprendizaje de lengua.	Usar encuestas, cuestionarios, <i>feedbacks</i> entre compañeros. Preguntar al estudiante sus dificultades y fortalezas durante el curso	Reflexionar sobre el proceso de aprendizaje buscando dificultades y fortalezas del mismo	<p>Cuaderno de aprendizaje (e)</p> <p>(Tiene una sección de reflexión de aprendizaje)</p> <p>Encuesta a mediados de semestre</p>

			y al final (ne) Tutoría con los estudiantes a mediados de curso para saber su opinión sobre el curso (ne)
5. Atender todas las actividades de la comunicación, haciendo hincapié en la expresión oral.	La expresión oral es la más reforzada durante el curso, planteando numerosas actividades para que trabajen en pareja (especialmente a través de cuestionarios) o en grupo. La comprensión oral la favorecen al mismo tiempo que tiene lugar la interacción oral, durante las clases y también con el visionado de las películas, así como de varias escenas que se usan en el aula para trabajarlas con mayor profundidad. No queremos decir con esto que dejamos de lado el resto de actividades de lengua, no podemos hacerlo, ya que todas acaban por complementarse. La expresión escrita se desarrolla a través de los cuadernos de aprendizaje	Participar activamente en las actividades que se proponen. Tener iniciativa. Perder el miedo al error, entendiéndolo como parte del aprendizaje. Colaborar con los compañeros para intercambiar experiencias, conocimientos y enriquecernos todos en el proceso de enseñanza y aprendizaje.	Ver ejemplos de actividades al final de este capítulo

2. 3. 2. *Contenidos.*

El nombre del curso “Español a través del cine” anticipa los contenidos del mismo: cultura en español y cine. Tratándose de un curso por contenidos en español como lengua extranjera, se contemplan (i) contenidos que llamamos de área (de la materia de estudio, la lengua de aprendizaje según CLIL) y (ii) contenidos lingüísticos.

(i) **Los contenidos de área** los hemos dividido en dos grandes bloques: (1) cultura de países de habla hispana y (2) lenguaje cinematográfico (figura 16)

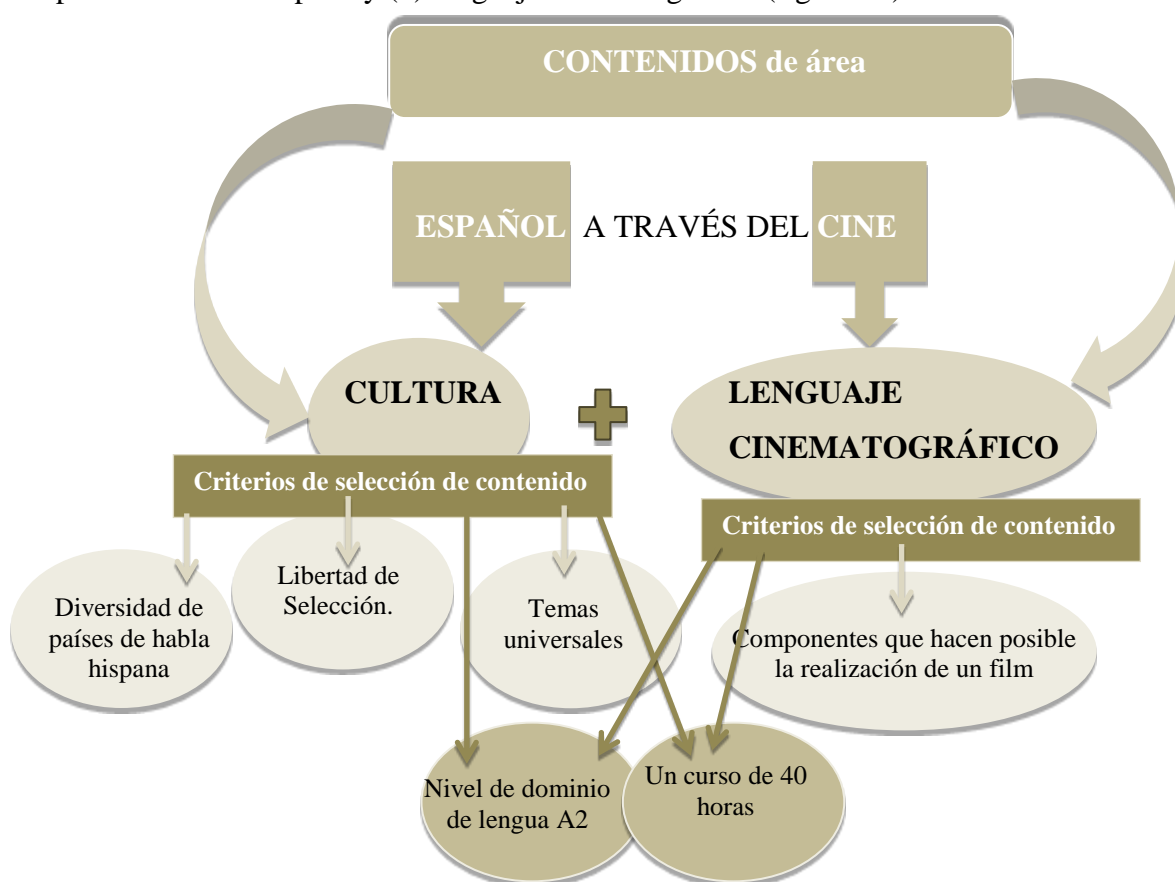


Figura 16. Contenido de área de “Español a través del cine”

2. 3. 2. 1. *Criterios de selección de contenido.*

La selección de temas propios de **la cultura de países de habla hispana nos permite abordar** temas en los que, en los cursos de lengua general, por falta de tiempo, no se puede profundizar.

Además, como nos ocurría también con la selección de películas, es necesario incluir **temas universales** que sean fácilmente reconocibles en cualquier cultura. Cuando presentamos temas demasiado localistas, necesitamos más tiempo para la comprensión que para la expresión, necesitamos más materiales de preparación y más explicaciones por parte del profesor y lo que queremos es que el estudiante sea protagonista activo en el aula, de manera que pueda intervenir oralmente más que el profesor. El curso se imparte en español y dado el nivel de dominio de lengua de los estudiantes (A2), las explicaciones necesarias para desentrañar el significado de los temas nos reducen tiempo, ese tiempo en el que los estudiantes podrían expresar su opinión. Lo que queremos es que los aprendientes puedan describir, explicar y analizar lo que ven y que finalmente den sus opiniones y lo comparen con su propia experiencia. Es cierto que muchos han oído hablar por primera vez en el curso de cine de la Guerra Civil Española, o de Frida Kahlo (dos de los temas de nuestro programa) pero todos manejan los conceptos de guerras o de arte. Sin embargo, como explicamos en la selección de películas, *films* como por ejemplo *Bienvenido Mister Marshall* (Berlanga, 1953)¹²⁰ u *Ocho apellidos vascos* (Martín Lázaro, 2014), contienen demasiada idiosincrasia local para ser digerida en un curso de estas características. Además, el hecho de presentar solamente temas completamente desconocidos para el alumno, puede frustrar o entorpecer su motivación, o eso es lo que nos hemos encontrado cuando hemos tratado por ejemplo con temas históricos¹²¹, les supone una dificultad comprender o seguir la trama de la película cuando el trasfondo histórico les es completamente desconocido. El hecho de tratar temas universales como el amor, la familia o el arte, provoca al estudiante poder indagar dentro de su propia experiencia y su propio conocimiento del mundo, es decir, cuenta con material para

¹²⁰ No estamos descartando estas películas de los cursos de cine, pero sí de este en concreto por las razones que exponemos.

¹²¹ Esto lo observamos en cursos anteriores al visionar *La casa de los espíritus* (Billy August, 1993) o *Los fantasmas de Goya* (Millos Forsman, 2006) En ambas, la acción tenía lugar dentro de unos hechos históricos concretos que los alumnos desconocen, lo que provoca que la comprensión del resto de la trama se reduzca o se pierda el interés.

poder usarlo y da lugar por ejemplo, a buscar diferencias y similitudes entre culturas y en definitiva a expresarse.

Por un lado, el curso nos da vía libre para seleccionar temas¹²² y por otro lado contamos con más de una veintena de países donde el español es lengua oficial y de los que obtener contenido. Las opciones son muy amplias, sin embargo contamos con algunas marcos indispensables a tener en cuenta al diseñar este curso: **el nivel de dominio de lengua de los alumnos** (A2) y **el tiempo** (estamos hablando de un curso de 40 horas). Esto nos obliga a limitar el número de temas ya que se necesitan actividades de preparación al tema o selección y revisión de vocabulario conocido y de ampliación del léxico desconocido, actividades que conllevan tiempo en el aula. Si aumentamos el número de temas, aumentamos la superficialidad con la que se tratan. Hemos preferido seleccionar menos temas y darles un tiempo prudencial de acercamiento al mismo, conocimiento, posterior descripción, análisis y finalmente evaluación y opinión de los alumnos sobre lo tratado.

Puesto que nuestro lugar de origen es español, nos parece conveniente ofrecer al menos un tema del que podemos aportar nuestra experiencia vital, así es que España y un **acontecimiento histórico** están incluidos en el curso a través de *El Laberinto del Fauno* (Guillermo del Toro, 2006).

El **arte** nos puede abrir las puertas de infinidad de temas, siendo como es otro medio de expresión o de comunicación en cualquiera de sus disciplinas (pintura, música, danza...etc). El arte acompaña al ser humano desde siempre y se ve representado de formas muy diversas a lo largo del espacio y del tiempo. Esa variedad lo hace adaptable a cualquier circunstancia y creímos oportuno incluirlo en el curso, por eso contamos con la película de *Frida* (Julia Taymor, 2002), *film* que recoge la vida tan intensa de esta querida pintora mexicana.

¹²² No es un curso específico de “Filmografía española” o “Cultura del Caribe” por poner algún ejemplo.

Tampoco atendemos con holgura en nuestros cursos de lengua la situación del español y de la cada vez más extensa comunidad de hispanohablantes en los Estados Unidos, por lo que usamos *Las mujeres de verdad tienen curvas* (Patricia Cardoso, 2002) para introducir este tema entre otros: inmigración, mujer, familia, apariencias...etc.

(ii) En lo que se refiere a los **contenidos lingüísticos**, (la lengua para el aprendizaje, según CLIL) el curso se ha planificado siguiendo las necesidades del entorno educativo y atendiendo al nivel de dominio de lengua que tienen los estudiantes. Como ya hemos mencionado, los estudiantes han cursado cuatro semestres (o equivalente) en el mismo centro educativo y traen al aula de cine ese conocimiento previo (A2).

Seguimos la *hipótesis del reconocimiento* formulada por Schmidt (1990, 1994, 1995) según la cual el aprendiz pasa por 3 etapas en su proceso de aprendizaje: **(1) el desconocimiento**, cuando el contenido es completamente nuevo para él **(2) el de reconocimiento** reconoce las formas y el contenido lingüístico pero aún no es capaz de usarlas en su output y **(3) uso**, cuando finalmente aparece ese contenido lingüístico en la producción del alumno (Gómez del Estal, 2004). Nosotros vamos a trabajar la mayor parte del tiempo desde la fase la mayor **(2)** y reforzar la entrada en la fase **(3)**, es decir, usamos ese conocimiento lingüístico que traen consigo, de hecho sólo está planificado trabajar un tema gramatical de forma explícita: el subjuntivo¹²³ único momento que supondrá estar en la fase **(1)** de la *hipótesis del reconocimiento*. Resumiendo, las actividades que proponemos traen implícito conocimiento lingüístico ya aprendido y suponen una revisión y un refuerzo para ellos (ver tabla 32):

¹²³ Un 90% de los estudiantes de este curso ya conocen el subjuntivo. Algunos lo han visto en los cursos que han realizado en el semestre de verano en España, otros ven durante el semestre en curso en la clase de lengua de español V, puesto que el 50% cursa al mismo tiempo Español V y Español a través del cine.

2. 3. 2. 2. Desarrollo de contenidos.

Siguiendo los criterios de selección de contenidos, presentamos a continuación una tabla con los elementos didácticos, motivos y reseñas de las películas seleccionadas para “Español a través del cine”.

<i>El Laberinto del Fauno</i> (Guillermo del Toro, 2006)	
TEMAS: Acontecimiento histórico, géneros cinematográficos, puesta en escena	
Temas culturales	Lenguaje cinematográfico
<p>Acontecimientos históricos. Ambientada en la posguerra española, podemos ver no solo los datos de un acontecimiento bélico (1936-1939), o sus protagonistas históricos (los nacionales, los maquis, los republicanos), sino que el argumento nos acerca a sus consecuencias a través de los supervivientes de la contienda.</p> <p>Es una película que personaliza los hechos concretamente en dos supervivientes de la guerra y en sus dificultades por salir adelante. Uno de ellos es una niña de 11 años con la que el espectador empatiza desde el minuto uno.</p> <p>Hay un trasfondo histórico potente como es los tiempos de la posguerra en España, sí, pero también hay una historia paralela de fantasía y de búsqueda de la felicidad que todos los espectadores pueden seguir aunque desconozcan los pormenores del conflicto.</p>	<p>Es una película con abundante uso de efectos especiales muy impactante visualmente, por lo que nos pareció una excelente opción para abrir un curso de cine.</p> <p>Géneros. El género es una buena forma de introducir el cine en el aula puesto que nos ayuda a clasificarlo y a buscar características comunes entre películas a través de sus temas, sus elementos, sus espacios...etc.</p> <p>Los géneros son una forma de abrir el “cuaderno” de vocabulario cinematográfico. Podemos hablar de nuestros géneros favoritos o de aquellos que no nos gustan, recordamos directores o actores que generalmente asociamos con uno u otro género. De hecho la película que trabajamos durante estas semanas tiene una mezcla de géneros muy interesante lo que nos anima aún más a llevar este tema cinematográfico y esta película al aula.</p> <p>Puesta en escena: La puesta en escena es el grupo de componentes que contextualizan la acción en un lugar y una época: vestuario, maquillaje, attrezzo, iluminación, sonido, actuación o set. Son elementos que dan verosimilitud a la trama. Cuando vemos <i>El laberinto del fauno</i>, el uso de uniformes, de coches antiguos o de cartillas de racionamiento, ubicamos la acción inmediatamente.¹²⁴.</p>

¹²⁴ Además son elementos que nos hacen comprender la época mucho mejor: no hay electricidad, las cocinas funcionan con fuego, no hay agua corriente... Son situaciones que nos ayudan a entender la situación real que vivieron muchas familias. De hecho realizamos: *Años de posguerra* es un video de unos 10 min. creado por la profesora/investigadora del curso, que recoge testimonios de familiares que vivieron la posguerra española.

Frida (Julia Taymor, 2002)**Temas: Arte, amor, pareja, montaje y tipos de plano**

Temas Culturales	Lenguaje cinematográfico
<p>Arte. La inmensidad (en número y en tamaño) de la obra de Diego Rivera y la delicadeza de las pinturas de Frida no hacen más que hablar sobre sus artistas y sobre una época y un lugar determinados: El México de la década de los 20, 30 y 40. Aprovechando las muestras de arte que nos ofrece la película a través de sus dos artistas protagonistas: Frida Kahlo y Diego Rivera, hacemos un repaso por estilos, artistas, su uso, su significado y nuestros gustos sobre el arte. Además recogemos vocabulario para hablar de la obra de nuestros protagonistas y finalmente dar nuestra propia opinión sobre ella.</p> <p>Amor. La historia de amor entre Diego y Frida es muy intensa y llena de altibajos, una historia que nos da pie a hablar sobre el mundo de la pareja y el matrimonio en la cultura mexicana y en la de los estudiantes.</p>	<p>Montaje. Tras hacer un repaso del lenguaje cinematográfico ya aprendido (géneros y puesta en escena) añadimos los tipos de planos y el montaje. Son componentes indispensables para crear la narratividad de la historia, dar un significado más potente a la trama de la historia y conocer los sentimientos de los protagonistas¹²⁵. El montaje es el proceso de unir planos, es la ordenación narrativa y rítmica de los hechos. Da continuidad y acción a la trama y es muy útil para hacer transiciones o elipsis de tiempo y espacio.</p> <p>Cada tipo de plano tiene un significado. Es indispensable conocer estos elementos puesto que nos dan más herramientas para analizar cualquier producto audiovisual, pero es que además los estudiantes deben hacer un corto al finalizar el curso y estos componentes son también fundamentales en el corto que ellos creen.</p>

Las mujeres de verdad tienen curvas (Patricia Cardoso, 2002)**Temas: español en USA, inmigración, familia, mujer, educación, apariencias, estructura del relato, adaptaciones.**

Temas Culturales	Lenguaje cinematográfico
<p>Ambientada en la ciudad de Los Ángeles en los primeros años de este siglo, recoge la historia de una familia mexicana asentada en Estados Unidos. La familia tiene dos hijas y con ellos vive también el abuelo. Cada miembro de la familia</p>	<p>Estructura del relato y adaptaciones. La forma que tiene el cine de mostrarnos la historia no siempre es lineal, sino que tiene la habilidad de mostrarnos acciones que están sucediendo al mismo tiempo o que sucedieron en el pasado, puede eliminar momentos que no son</p>

Hablan de sus recuerdos y enseñan objetos que conservan y que aparecen en la película como una cartilla de racionamiento, un cuarterón de tabaco, ollas y potes de cocina... Puede visionarse en

<http://culturema.com/?p=183> con este video conseguimos que el estudiante comprenda la verosimilitud que consigue la puesta en escena de la película recreando aquel momento y que sean aún más conscientes que está basado en hechos reales, que hubo gente real que lo vivió y que aún lo recuerda.

¹²⁵ Generalmente el cine usa un primer plano del actor o actriz cuando este necesita transmitir al espectador qué está sintiendo en ese momento: alegría, tristeza, rabia, temor...etc., o usa una panorámica para tener una información generalizada de dónde se están desarrollando la acción: en un desierto, en Nueva York, en un bosque... etc.

<p>tiene un nivel diferente de integración en el país de acogida. La historia, basada en una obra de teatro y a su vez en hechos reales, refleja la realidad de muchas familias originarias de países de habla hispana en Estados Unidos. Los temas que aporta esta película van desde la situación del español en Estados Unidos, a la inmigración, la familia, el choque generacional, el choque cultural, la importancia de las apariencias o la educación.</p> <p>La situación política, social y económica de Hong Kong convierte a nuestros estudiantes en testigos de inmigración por parte de familiares cercanos, incluso algunos de los padres o abuelos emigraron de la China Continental o tienen familia en Estados Unidos, Canadá y Australia (adonde fueron muchas familias después de la retrocesión de Hong Kong a China) o incluso ellos se han criado en estos países y después han regresado a Hong Kong.</p> <p>Creemos que pueden encontrar ciertas similitudes entre la familia de la película y experiencias cercanas.</p> <p>El tema de la educación es muy importante para nuestros estudiantes y uno de los conflictos de la película es la negativa de la madre para que su hija vaya a la universidad puesto que lo que tiene que hacer, según ella, es trabajar, traer dinero a casa y buscar un marido. Situación esta que crea confusión y debate entre nuestros estudiantes.</p>	<p>relevantes para que la acción continúe o consiga ralentizar aquellos que entiende hay que acentuar con un ritmo más lento, todo esto lo consigue el montaje de escenas, pero basados en un conjunto de tramas que sí tienen una linealidad.</p> <p>En <i>Las mujeres de verdad...</i> discurren varios conflictos al mismo tiempo, los detectamos y vemos el orden de los acontecimientos así como su estructura narrativa.</p> <p>El cine se alimenta de adaptaciones de clásicos, de novelas y también de hechos reales, es tanto el nivel de adaptación que, por poner un ejemplo, los <i>Óscars</i> dedican una categoría al “Mejor Guión Original” y otra a “Mejor Guión Adaptado”. Recordamos que adaptación no significa falta de originalidad o tener menor calidad, en ocasiones es interesante la comparación con la obra original y es importante verlo también desde la perspectiva del director de la cinta que en la mayoría de los casos lo que pretende es rendir un homenaje a la obra original.</p>
--	--

Una vez visto por separado el contenido cultural, cinematográfico y lingüístico, creemos conveniente ofrecer un esquema de cómo están relacionados todos ellos (tabla 32)

Tabla 32*Relación del Contenido lingüístico y cultural de “Español a través del cine”*

Gramática	Recursos comunicativos y situaciones	Cultura
Revisión de tiempos verbales	Hablar de experiencias presentes y pasadas	Acontecimientos históricos: La Guerra Civil Española.
Gustar, encantar, interesar, molestar	Expresar preferencias propias y preguntar por las del otro.	Géneros, gustos, preferencias y hábitos de cine.
Modales	Expresar hábitos de cine	Gustos y preferencias artísticos.
Reflexivos, recíprocos	Hablar sobre las relaciones humanas	Amor, matrimonio y vida en pareja. Ceremonia del té
Subjuntivo	Expresar opiniones, dudas, acuerdo y desacuerdos. Imperativo negativo	Elementos importantes en una relación de pareja. Opiniones sobre una obra de arte. Opiniones sobre el uso de la puesta en escena.
Adjetivos. Concordancia. Posición y apócope (gran / buen) Comparativo (tan como), superlativo (el mejor, el peor, el más importante).	Descripción física y de personalidad. Comparar diferentes aspectos	Hablamos de los personajes de la película y las relaciones entre ellos. Comparar actores y la relación entre los personajes. Comparar elementos de una puesta en escena. Comparar actos culturales en diferentes culturas
Cuantificadores, porcentajes, cantidades y números	Comentar encuestas, hablar sobre fechas.	Informar sobre el resultado de una encuesta, hablar sobre acontecimientos históricos
Preposición a con objeto directo de persona.		
Preposiciones, adverbios y locuciones de lugar	Localizar personas y objetos	Describir cuadros y escenas
Indefinido. Regulares e irregulares. Marcadores temporales como por ejemplo: Hace, desde, desde hace.	Hablar sobre hechos pasados	Biografías de artistas.
Imperfecto. Regulares, irregulares. Marcadores temporales como por ejemplo: a los 10 años, cuando era pequeño, antiguamente...	Hablar sobre hábitos en el pasado	Comparar situaciones en el pasado y compararlos con nuestro día a día en cuanto a educación, familia, arte...etc.
Contraste de pasados	Narrar hechos del pasado	Hablar de experiencias pasadas compararlas entre culturas
Perífrasis: empezar a / dejar de / seguir + gerundio /futuro compuesto ir a + infinitivo	Secuenciar acciones	

2. 3. 3. Evaluación.

El diseño del curso y por tanto su sistema de evaluación, se han ceñido al concepto de andamiaje de CLIL, es decir, se dota de recursos y estrategias al estudiante que refuerzan su proceso de aprendizaje, le ayudan a asentar conocimientos previos, ponerlos en uso y añadir los nuevos, paulatinamente el aprendiente podrá ir eliminando ese esqueleto que le sujeta y podrá ser un hablante autosuficiente. También encontramos esta idea inherente al enfoque por tareas, donde se favorece el desarrollo del autoaprendizaje y se potencia la “mayoría de edad” del estudiante (Fernández, 2009, p. 21).





La periodización de evaluación está marcada por las películas. Tras trabajar con cada película el estudiante tiene dos tareas evaluables: una escrita  y otra oral  (ver tabla 33).

Tabla 33

Tabla de la evaluación global de “Español a través del cine”

Tabla de la Evaluación global de Español a través del cine			
			
➔EL LABERINTO DEL FAUNO	Tarea escrita 1: Cuaderno de cine 1	Tarea oral 1: Auto grabación	Participación en clase
➔FRIDA	Tarea escrita 2: Cuaderno de cine 2	Tarea oral 2: Presentación oral	
➔LAS MUJERES DE VERDAD TIENEN CURVAS	Tarea escrita 3: Cuaderno 3 (1)	Tarea oral 3: Tertulia	
Tarea final: Corto			

Siguiendo unos criterios de evaluación concretos, hemos diseñado un conjunto de tareas e instrumentos de evaluación para el seguimiento de los progresos del alumno en lo que se refiere a sus aprendizajes de lengua y cultura de cine en español (véase tabla 34. (I)).

Tabla 34 (I)

Relación de objetivos, tareas del sistema de evaluación y criterios de evaluación.

Objetivos Generales del curso	Tareas evaluables ¹²⁶	Criterios de evaluación
1. Favorecer las habilidades comunicativas en actos de habla sobre temas diversos trabajando la fluidez y la confianza .	Lectura (–auto grabación–) de un texto escrito por ellos recomendando una película. El texto se escribe en parejas. La lectura se hace individual.	Pronunciación
	Presentación oral. Trabajo con preparación previa en grupos de dos o 3 personas. La presentación se hace delante de la clase. Seleccionan una obra de arte que deba estar en nuestro museo del aula y que pertenezca a su cultura o nuestra cultura.	Pronunciación, gramática, vocabulario, actuación
	Tertulia. Trabajo individual. Última tarea del curso que se realiza dentro del aula. Con apenas preparación previa, puesto que saben los temas que discutiremos en clase, pero no saben ni las preguntas ni las escenas seleccionadas de la película. El estudiante intercambia sus ideas y opiniones en un grupo de cuatro o cinco estudiantes.	Pronunciación, gramática, vocabulario, actuación, fluidez. Contenido cinematográfico teórico
	Corto. En grupos de cuatro o cinco personas crean un corto. Es un proyecto de tres semanas, que lo realizan fuera del aula. En clase se presentan y proyectan los cortos.	Pronunciación, gramática, vocabulario, actuación, fluidez. Contenido cinematográfico en uso.
2. Facilitar herramientas que ayuden al aprendiente a analizar de una forma más profunda materiales audiovisuales y hacer análisis comparativos .	Tertulia. (ver descripción más arriba)	Contenido cinematográfico teórico. Contenido lingüístico.
	Corto. (ver descripción más arriba)	Contenido cinematográfico en uso. Contenido lingüístico.
	Cuadernos. (ver descripción en el apartado de evaluación de la expresión escrita de este capítulo)	Identificación y opinión del contenido cinematográfico de las películas vistas. Contenido lingüístico.

¹²⁶ Detalles de las tareas a continuación.

3. Proporcionar las herramientas necesarias para que el aprendiente sea capaz de describir, analizar y criticar diversas manifestaciones culturales de forma oral y escrita.	Presentación oral. (ver descripción más arriba).	Selección de contenido relevante, opinión.
	Cuadernos. (ver descripción en el programa del curso y en este capítulo)	Contenido
4. Provocar en el estudiante el autoanálisis de su propio aprendizaje de lengua.	Cuadernos. Web del curso ¹²⁷ : www.culturema.com	Contenido
5. Atender todas las actividades de la comunicación, haciendo hincapié en la expresión oral.	Todas las anteriormente mencionadas	

A todas estas tareas evaluables debemos añadir, la **participación** (ver tabla 35). Siguiendo la política de la universidad donde tiene lugar este trabajo y que afecta a todos los cursos de lenguas, si el alumno acumula más de un 25% de ausencias sin justificar, suspende automáticamente el curso. Esto está especificado en el programa del curso y se explica a los estudiantes desde el primer día de clase. La asistencia es obligatoria y suele contabilizar entre un 10% y un 15% de la nota total. En nuestro caso es de un 15% puesto que el trabajo en clase debe ser realmente participativo.

Tabla 35

Plantilla de evaluación de la participación en el aula. “Español a través del cine”

100%	Participa en las todas las tareas propuestas. Participa todos los días de forma voluntaria en la puesta en común e incluso toma la iniciativa. Demuestra atención a las intervenciones de otros compañeros y colabora con ellos.
75%	Participa aleatoriamente en las tareas propuestas. Participa a veces de forma voluntaria en la puesta en común. Suele prestar atención a otros compañeros.
50%	Participa de forma esporádica tanto en las tareas propuestas como en la puesta en común. No contra argumenta a otros compañeros, atiende a su propia intervención.
25%	Participa en algunas de las tareas propuestas. Sólo participa si es preguntado por la profesora en la puesta en común y suele desconocer la dinámica de la tarea. Apenas colabora con el resto de compañeros.
0%	Ni participa en las tareas propuestas, ni colabora con compañeros.

¹²⁷ La web www.culturema.com se nutre del contenido del curso. Esta web es el proyecto real que van a crear los propios estudiantes. Daremos algunos detalles de la web del curso al final de este capítulo y en las conclusiones, sin embargo no explicaremos los pormenores. Hemos decidido excluir voluntariamente de este trabajo esta sección del curso (el proyecto real) puesto que hubiera extendido este trabajo en demasía y porque consideramos que debe ser un aspecto para ser estudiado en sí mismo en un futuro.

2. 3. 3. 1. *Evaluación de la expresión oral.*

Ya que la mejora de la expresión oral es el objeto de nuestro estudio, vamos a evaluarla (i) desde el punto de vista de la profesora, como parte de la evaluación de los estudiantes del curso y (ii) desde el punto de vista de la investigadora para observar y analizar esta destreza, en especial el progreso de la fluidez y la confianza en la expresión oral de nuestros alumnos. En este capítulo exponemos la evaluación de la expresión oral integrada en el curso, esto es, desde el punto de vista de la profesora y en el capítulo siguiente, mostramos la evaluación de la expresión oral desde la perspectiva de la investigadora.

La evaluación de la expresión oral, se ha diseñado de forma progresiva desde la primera actividad evaluable (auto grabación), donde el estudiante se rodea de recursos y apoyos para producir un acto oral, hasta la actividad final evaluable (tertulia) en la que se deshace de todos los apoyos y él mismo de forma autónoma, es capaz de producir un acto oral sin soportes ni apenas preparación previa.

2. 3. 3. 2. *Criterios de evaluación de la expresión oral* (ver tabla 37).

Como ya se mencionó en el capítulo uno, cualquier evaluación debería cumplir tres criterios fundamentales: validez, fiabilidad y viabilidad.

Una prueba es válida, si es capaz de obtener información del candidato que no esté sesgada por factores externos, si permite que el estudiante resuelva una tarea adaptada a su nivel de lengua y si la tarea evaluable plantea un uso efectivo de la lengua (Bordón, 2004).

La evaluación debe ser fiable, esto es, que las preguntas planteadas sean capaces de obtener respuestas estables que puedan ser valoradas objetivamente. Las respuestas estables provienen de preguntas cerradas. Desafortunadamente, estas respuestas estables apenas crean

discurso oral y, por tanto, no tendríamos expresión oral que evaluar. Cuanto más abiertas son las preguntas, más opciones de obtener un discurso tenemos y cuanto más discurso obtenemos más abrimos el margen a la subjetividad del evaluador. En nuestro caso, buscamos un discurso generado por preguntas abiertas, que a su vez generan mayor grado de subjetividad. Por eso, buscamos criterios que recojan lo mejor posible todos los componentes de ese discurso de la forma más objetiva viable para poder analizar si se produce una mejora en la expresión oral de los alumnos. Esta evaluación se realiza tanto con fines docentes (para que el alumno sea consciente y participe de su progreso) como con fines académicos (para avanzar en nuestra investigación-acción).

También debe ser **viable**, es decir, tenemos que contar con los medios formales y contextuales la hacen posible, esto es, debemos diseñar las pruebas conociendo los recursos que tenemos a nuestro alcance y dentro de un entorno educativo concreto.

2. 3. 3. 3. Diseño de la evaluación de la expresión oral en el curso de cine.

Hablábamos en el capítulo uno de la complejidad de evaluar una producción multidimensional ya que recoge, además de los aspectos que comparte con la expresión escrita, como son los elementos lingüísticos (gramática, léxico, ahora se añade la fonética en la expresión oral), otros aspectos como son los extralingüísticos (pragmática, estrategias de la comunicación) o las micro-destrezas comunicativas (manifestar entonación apropiada al contenido, y el uso de registros formales e informales, interacción, mantener el turno de palabra... etc). Se trata, igualmente, de evaluar una producción que está influida por el contexto educativo y la personalidad del candidato. Autores como Martínez Batzan (2008) recogen la idea de que la expresión oral es imposible de evaluar, solamente podemos valorar y enseñar aspectos

de ella. Otros como Anderson / Banerjee (2002) acaban reconociendo que por muchos criterios de evaluación que se diseñen, la corrección gramatical acaba teniendo un gran peso en la nota final, puesto que la gramática es un aspecto fácilmente cuantificable. Sin embargo, la gramática no es el único componente de la expresión oral, por tanto, es un error centrarse o incluso contabilizar solo el aspecto gramatical para evaluar. Hemos diseñado un curso dentro de los principios del enfoque comunicativo, que da tanta importancia al conocimiento de aspectos lingüísticos, como a ser capaces de usarlos. Al igual que CLIL, que nos conduce hacia los mismos principios de actos de habla no solo contextualizados, sino reales.

Además de lo anteriormente mencionado, para diseñar el sistema de evaluación de la expresión oral se han tenido en cuenta estos cuatro aspectos (ver tabla 36): (i) el nivel de dominio de lengua meta de los estudiantes, (ii) grado de andamiaje (según establece modelo CLIL), (iii) grado de participación en actos de habla (según clasificación de Moreno 2002) (iv) componentes lingüísticos y extralingüísticos de la expresión oral.

Tabla 36

Aspectos tenidos en cuenta para diseñar la evaluación de “Español a través del cine”

Dominio de lengua meta	Grado de andamiaje	Grado de participación en actos de habla	Componentes de la expresión oral
A2/B1	Progresión desde un estudiante dependiente	Progresión desde actos de habla con soporte y preparación previa	Componentes lingüísticos (gramática, vocabulario, fonética).
	a	a	Componentes extralingüísticos (estrategias de comunicación). Micro destrezas de actuación e interacción.
	un estudiante autónomo	lengua espontánea	

Hemos diseñado una serie de actividades para evaluar los contenidos específicos del curso (véase tabla 36). Según Brown y Hudson (1998), seguimos una forma de ‘evaluación alternativa’ que supone la observación directa del trabajo de los estudiantes y sus habilidades.

Con este tipo de tareas y de evaluación, los alumnos reciben continuamente *feed back* de la profesora-investigadora cada día en el aula y además reciben también de la profesora-investigadora un *feed back* más extenso con cada tarea evaluable que realizan.

Tabla 37¹²⁸

Progresión de la evaluación de la expresión oral a lo largo del curso. Resumen de tareas evaluables

EVALUACIÓN ALTERNATIVA			
Actividad	Elemento de la expresión oral relevante	Andamiaje	Evaluación ¹²⁹
1. Auto grabación. Preparación: Escriben un texto de 200 palabras con 3 ejercicios ligados al texto: Un ejercicio de gramática Un ejercicio de vocabulario Un ejercicio de comprensión. Actividad: Lectura y <i>feedback</i> del estudiante escuchando su propia grabación y <i>feedback</i> del profesor.	Pronunciación. El estudiante debe revisar los conocimientos previos y ponerlos en uso. También entran en juego el resto de elementos de la expresión oral: entonación, acentuación, pausas.	Tarea con preparación previa, hecha fuera del aula con todos los recursos al alcance del estudiante para crear la tarea. El profesor también revisa la pronunciación con el alumno y le da un <i>feedback</i> sobre su actuación en el momento de la lectura. El texto y los ejercicios lo hace con un compañero, sólo la lectura es un ejercicio individual.	Se revisa la pronunciación con el candidato, se refuerza lo bueno, se intenta corregir los fallos en el momento de la lectura. <i>Feedback</i> inmediato.
2. Presentación oral: Exponer una obra maestra relacionada con nuestra cultura o la de los estudiantes.. No más de 10 minutos (el grupo)	Pronunciación. Gramática. Vocabulario. Transmitir información y Expresar opinión. Actuación.	Tarea con preparación previa, hecha fuera del aula con todos los recursos al alcance del estudiante para crear la tarea. Trabaja con ayuda del compañero que pueden ayudarse uno a otro.	Se entrega una plantilla a los candidatos con comentarios sobre los aspectos implicados en la presentación.
3. Tertulia: Hablar y comentar aspectos de una película con los compañeros	Todos los posibles: elementos lingüísticos y extralingüísticos	Tarea sin preparación previa. Sin ninguna ayuda, el candidato se enfrenta solo a la prueba con los conocimientos adquiridos.	Se entrega una plantilla a los candidatos con comentarios sobre los aspectos implicados en la tarea
4. Corto. Creación de un corto en grupos de cuatro cinco personas. El proyecto final del curso, recopila todo lo que tenían las tareas anteriores en cuanto a contenidos y objetivos. También se ha creado una plantilladle evaluación .			

¹²⁸ Reproducimos de nuevo la **tabla 9**, del capítulo 1, para ayudar en la lectura.

¹²⁹ Las plantillas de evaluación se pueden ver en este capítulo. Ver figuras 18 (autograbación), 20 (presentación oral), 23 (tertulia), 24 (corto).

Seguimos el criterio de progresión basado en el concepto de ‘andamiaje’ del modelo CLIL. Así, en la primera actividad (auto grabación) el estudiante recibe más apoyo y recursos que en la última (tertulia), en la que, de forma autónoma, es capaz de producir un acto oral sin soportes ni apenas preparación previa.

Esta progresión en la autonomía y en el diseño de las evaluaciones tiene en cuenta las diferentes formas de producción oral que nos expone Moreno (2002) (figura 17):

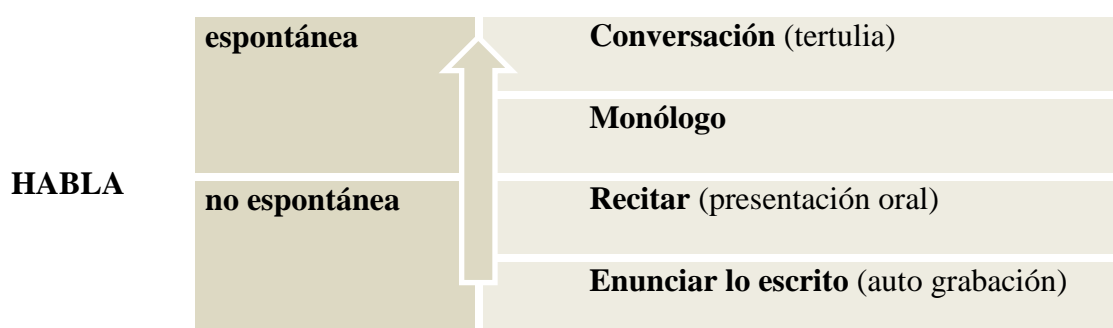


Figura 17. Progresión del sistema de andamiaje e independencia del aprendiz según Moreno (2000)

A continuación, describimos en detalle cada tarea evaluable.

(1) Auto grabación. “Enunciar lo escrito para ser leído” (Moreno, 2002, p. 30)

Qué es: En estos momentos del curso ya hemos trabajado los tipos de género, las fichas técnicas de una película y la puesta en escena. Así es que diseñamos una tarea para que pongan en uso lo que hemos trabajado en el aula. Los estudiantes deben escribir en parejas un ejercicio que se compone de:

- Un **texto** de no más de 250 palabras con el título “Os recomendamos -una película-”.
- Además deben añadir **tres ejercicios** relacionados con el texto: un ejercicio de gramática, otro de vocabulario y otro de comprensión.
- Deben incluir las **soluciones** de los ejercicios.

Esta tarea escrita se convierte en la transcripción del **texto** que ellos van a leer y grabar. La grabación así como la transcripción se encuentran en la web del curso [www.culturema.com](http://culturema.com/?paged=6) (<http://culturema.com/?paged=6>) para que sus compañeros y cualquiera con acceso a internet puedan escuchar la audición y trabajar la lengua española con ayuda del texto los ejercicios y las soluciones de los ejercicios.

Este ejercicio lo escriben fuera del aula con un compañero. El estudiante no trabaja solo, tiene la ayuda del compañero, de todos los recursos a los que tenga acceso (diccionarios, páginas de internet, sus apuntes, libros de texto...). Es un ejercicio con preparación previa. Durante la sesión de lectura la profesora da consejos especialmente de pronunciación.

Objetivos. (i) Revisar aspectos fonéticos del discurso. (ii) Revisar conocimientos previos de gramática y vocabulario y reforzarlos con un *feedback* del propio estudiante y del profesor (iii) Añadir conocimientos adquiridos en el curso (iv) Obtener *feedback* del estudiante del desarrollo del curso en este momento.

Temporalización y desarrollo de la tarea.

- (1) Se explica la tarea en clase en la semana cuatro¹³⁰. Tienen tres semanas para buscar un compañero y prepararla.
- (2) Una vez hecha la tarea, se envía por correo electrónico al profesor 4 días antes de la grabación para poder corregir posibles errores.
- (3) El día de la grabación, fuera del horario lectivo. Acuden a la grabación los dos estudiantes juntos. La tarea consta de dos partes (a) presentación personal del estudiante con alguna pregunta del profesor sobre su intervención y una pregunta sobre la opinión del estudiante sobre el desarrollo del curso hasta el momento (b) lectura del texto: (b.1) Leen el texto y se graba (b.2) se escuchan

¹³⁰ Ver la guía de uso en ANEXO 3.

y emiten sus opiniones (b.3) feed back del profesor (b.4) se graba por segunda vez (grabación que estará disponible en la web del curso www.culturema.com, en la categoría de *cine*)

Evaluación de la auto grabación. Esta tarea tiene una parte de producción escrita y otra de producción oral. Además del *feed back* inmediato en la lectura del texto, se crea una plantilla con unos criterios de evaluación que recoge la valoración de las tres partes de esta tarea: (i) el texto y ejercicios, (ii) la presentación personal y (iii) la lectura (ver figura 18)

NOMBRE		
PRESENTACIÓN 50%	LECTURA 15%	TEXTO+EJERCICIOS 35%
MUY BUENA TAREA. VOCABULARIO. PRONUNCIACION. CONTENIDO	MUY BUENA TAREA. PRONUNCIACION.	MUY BUENA TAREA VOCABULARIO CONTENIDO GRAMATICA
COMPLETA LA TAREA CON ALGÚN ERROR	COMPLETA LA TAREA CON ALGÚN ERROR	COMPLETA LA TAREA CON ALGÚN ERROR
FRASES MUY SIMPLES. DEBE REVISAR ALGÚN ASPECTO DE LA PRONUNCIACIÓN NO SIEMPRE INTERACTUA ADECUADAMENTE. CONTENIDO SIMPLE	DEBE REVISAR ALGÚN ASPECTO DE LA PRONUNCIACIÓN	MUY SIMPLE O INADECUADO A LAS INSTRUCCIONES DADAS

Figura 18. Sección de la plantilla de feedback de la auto grabación (Ver ANEXO 9)

(2) Presentación oral “Enunciar lo escrito para ser hablado” (Moreno, 2002, p. 30).

Qué es: En estos momentos del curso estamos trabajando la película de *Frida*, hemos hablado de arte en clase, estamos conociendo mejor el significado de la obra de artistas

mexicanos. También hemos tratado explícitamente en el aula el único tema gramatical que se explica en el curso y que es nuevo para algunos (no para todos) el subjuntivo.

Los estudiantes en grupos de tres buscan información sobre una pieza de arte que pertenezca a su cultura o a nuestra cultura, la exponen en clase, justifican su selección y hacen una valoración de la obra. Con ello hacen una exposición en clase de no más de 10 minutos entre los tres. El resultado de su exposición en formato de PPT se publicará en la página del curso www.culturema.com. Es un ejercicio con preparación previa, pero aquí ya no pueden leer, deben explicar la información seleccionada y organizada. Cuentan con la ayuda de sus compañeros para preparar la tarea y para exponerla y, como en la actividad anterior, con todos los recursos que tengan a su alcance.

Seguimos con el concepto del andamiaje progresivo. En la primera tarea (auto grabación) se evaluaba la lectura de un texto preparado previamente, el estudiante tiene apoyos constantemente. En esta ocasión debe dejar parte de sus soportes cuando se enfrenta al público y expone lo que ha preparado.

Objetivos. (i) Revisar aspectos formales del discurso. (ii) Revisar conocimientos previos de gramática y vocabulario y reforzarlos con un *feedback* que el propio estudiante, recibe de otros compañeros (ver figura 19, *feedback* que los compañeros entregan al equipo justamente después de su intervención) y del profesor (ver figura 20) (iii) Añadir conocimientos adquiridos en el curso.

Grupo _____

	1 ☹️	2	3	4	5 😊
Interesante					
Lo entiendo bien					
Mi consejo:					
Felicidades por...					

Figura 19. Feedback de los estudiantes a la actuación de sus compañeros en la presentación oral

Temporalización y desarrollo de la presentación oral.

- (1) Se explica la tarea en clase en la semana 7. Se prepara una guía de uso¹³¹ y el propio profesor abre la ronda de presentaciones haciendo el mismo una como referencia¹³² para los estudiantes, con esta presentación se intenta dar unas pautas a los estudiantes para que entiendan mejor qué se espera de ellos con esta tarea.
- (2) Tienen tres semanas para buscar dos compañeros, recoger información, organizarla y preparar la presentación siguiendo las pautas dadas.
- (3) El día de la presentación tienen no más de diez minutos para presentar su obra de arte.

Evaluación de la presentación oral. Como en todas las tareas evaluables siempre buscamos contar los tres factores que garantizan el instrumento de la evaluación y la hacen más objetiva: validez, fiabilidad y viabilidad. Esta tarea recoge contenido, gramática, vocabulario,

¹³¹ Ver la guía de uso en ANEXO 4

¹³² Ver más detalles en el ANEXO 5 o en la web del curso: <http://culturema.com/?p=87>

estrategias y habilidades que hemos visto en clase, por lo que esta tarea debería reflejar el trabajo realizado previamente. Podríamos decir que es una prueba de final de ciclo (ver figura 20)

Tarea: MUSEO				
Nombre	Contenido	Gramática	Actuación	PPT
____/100	Pronunciación			Organización
Nombre	Contenido	Gramática	Actuación	
____/100	Pronunciación			
Nombre	Contenido	Gramática	Actuación	
____/100	Pronunciación			
Nombre	Contenido	Gramática	Actuación	
____/100	Pronunciación			

Figura 20. Plantilla de feedback del profesor a la presentación oral de los estudiantes

(3) Tertulia –habla espontánea, conversación.

¿Qué es? Tertulia: “Reunión de personas que se juntan para hablar, conversar, discutir de cualquier tema”¹³³. La última semana del curso y en grupos de cinco o seis personas proponemos tareas para hablar sobre una película. Se discuten aspectos cinematográficos o del contenido del film. Ellos han visto la película y hemos tratado algunos temas en clase brevemente, pero no saben qué tipo de ejercicio van a tener que desarrollar. Por tanto es una actividad sin apenas preparación previa y espontánea pues han de reaccionar a las preguntas del profesor y a la reacciones de sus compañeros para apoyarlas o mostrar rechazo y demostrar que son hablantes competentes en la comunicación en un acto de habla en la lengua meta.

¹³³ Adaptado de la RAE

Objetivos de la tertulia. (i) Mostrar la habilidad adquirida en expresión oral a lo largo del curso. (ii) Intercambiar opiniones sobre temas de actualidad que están o bien dentro de la película o en nuestra sociedad (iii) Hacer uso de términos cinematográficos.

Temporalización y desarrollo de la tertulia. La tertulia tiene lugar la última semana del curso, de hecho se cierra el curso lectivo con esta actividad.

(1) La tertulia se lleva a cabo por cinco o seis estudiantes que vamos seleccionando al azahar, por lo que cada estudiante se va a encontrar con contertulianos inesperados. Hay 22 estudiantes y finalmente hay cuatro grupos de tertulia. Cada tertulia dura entre 20 y 30 minutos.

(2) La profesora-investigadora ha preparado diferentes formatos para incitar e estimular la expresión oral:

(2. 1.) - Seleccionamos 5 frases que han sido dichas por los protagonistas de la última película *Las mujeres de verdad tienen curvas*. Las escribimos en una ficha (ver figura 21) que pasamos a los estudiantes. Les damos dos minutos a los estudiantes para que las lean y recuerden quién las ha dicho, por qué, qué significado tienen para esa escena, o para la película. El profesor guía la tertulia para poder obtener ejemplos de habla de todos los participantes. También guía la charla hacia experiencias personales o conocidas por los estudiantes que puedan estar relacionadas con el tema que tratamos.

¿QUÉ?	¿QUIÉN?/¿CUÁNDO? / SIGNIFICADO / OPINIÓN...
<i>I speak English</i>	
<i>No te hagas ilusiones. Nunca entrarás en ese vestido. Es una talla 38.</i>	
<i>Enciende la luz. Quiero que me veas así ¿Ves? Soy así.</i>	
<i>Durante la revolución la gente escondía su oro dentro de las cuevas [...] Yo siempre quise encontrar ese oro [...] Mira, yo ya lo encontré, tú eres mi oro. Ahora quiero que tú encuentres el tuyo.</i>	
<i>Usted dejó su país buscando mejores oportunidades, ahora es el turno de Ana</i>	

Figura 21. Ficha de apoyo para una de las tareas de la tertulia

(2. 2.) – Escribimos en una ficha (ver figura 22) opiniones ficticias sobre algunos temas que aparecen en la película. Entregamos el papel al estudiante y le damos dos minutos para que reflexione sobre esos temas, dé su opinión y las relacione con la película y sus personajes. Pasados dos minutos comienza la tertulia de unos 20/30 minutos.

“ No entiendo por qué la gente insiste en emigrar, si después son más infelices que donde están sus orígenes ”

“ No sé por qué tanto drama. Es fácil emigrar. Compras un billete, pones tus cosas en la maleta y te vas ”

Ejemplos de inmigración que conoces

- De dónde a donde**
- Causas ¿por qué emigran?**
- Consecuencias**

Figura 22. Frases para crear opinión en la tertulia

(2. 3.) – Se seleccionan dos escenas de la película (una escena cada grupo)
También les damos opción a que tome nota de los siguientes detalles: Qué personajes participan / Qué pasa / Qué significa la escena dentro de la trama / Comentarios de la puesta en escena y del montaje

Las sesiones se graban para uso exclusivamente académico y con el consentimiento de los estudiantes, de esta manera la profesora-investigadora puede redirigir las tertulias sin necesidad de tener que estar tomando nota de la actuación de cada estudiante, puesto que puede visionarlo posteriormente para ese fin.

Evaluación de la tertulia. Para evaluar la producción oral de esta actividad, hemos adaptado los descriptores de las escalas holísticas de las interacciones orales del nivel de dominio de lengua A2 de los exámenes oficiales del Instituto Cervantes DELE¹³⁴. (ver figura 23)

(4). El corto.

¿Qué es el corto? El corto es una película de entre 5 y 10 minutos de duración creado por los alumnos en grupos de cuatro o cinco personas. Hay dos líneas básicas para crear el argumento y los equipos eligen una de ellas: (i) basar el corto en un acontecimiento histórico de su cultura –haciendo referencia a la primera película que hemos visto el *Laberinto del Fauno*- . (ii) Choques culturales –haciendo referencia a la última película *Las mujeres de verdad tienen curvas*-. Los estudiantes en equipos crean el guion, planifican las escenas, el vestuario, el sonido, el lugar de rodaje, graban, montan las escenas y presentan el corto en el aula.

¹³⁴ Disponible es: https://exámenes.cervantes.es/sites/default/files/dele_a2_guia_examen.pdf

TERTULIA	NOMBRE:	NOTA:	/ 100
-----------------	----------------	--------------	--------------

PRONUN. Articula. Pronunc. Entonac. 1	Pronunciación y articulación claras y comprensibles. No obstante a veces puede resultar evidente su acento extranjero y puede cometer errores esporádicos	3+ 3. 3-	100/95/90	
	Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles. Tiene acento extranjero y comete errores ocasionales que provocan que la comprensión requiera cierto esfuerzo	2+ 2. 2-	89 80 75	
	Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. La comprensión requiere cierto esfuerzo para interlocutores no habituados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico	1+ 1. 1-	74 65 55	
	Su pronunciación y articulación son prácticamente incomprensibles	0		
CORREC. Gramat. 2	Muestra un control razonable de un repertorio de estructuras simples (tiempos de indicativo, posesivos, verbo gustar, perífrasis básicas), lo que le permite construir oraciones sencillas. Es posible que aún cometa errores, pero no interfieren en la transmisión de la idea general.	3+ 3. 3-	100/95/90	
	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, aunque todavía comete errores básicos de forma sistemática como, por ejemplo, confusión de tiempos verbales, faltas de concordancia, vacilaciones o malentendidos por influencia de otras lenguas. Sin embargo, los errores no impiden la comprensión de lo que pretende decir.	2+ 2. 2-	89 80 75	
	Muestra control insuficiente de las estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones breves y básicas, por ejemplo: errores en el uso del presente y en la concordancia sujeto-verbo, y uso de infinitivos en lugar de verbos flexionados. Los numerosos errores hacen que la comunicación sea muy difícil.	1+ 1. 1-	74 65 55	
	Silencio, palabras sueltas y expresiones aisladas o numerosos errores e interferencias de otras lenguas que hacen el discurso incomprensible.	0		
ALCANCE. Léxico. 3	Su repertorio lingüístico le permite intercambiar información personal y de su entorno más cercano sin mucho esfuerzo, y desenvolverse en situaciones cotidianas con suficiente eficacia y precisión. Comete errores e imprecisiones cuando arriesga con temas menos previsibles.	3+ 3. 3-	100/95/90	
	Su repertorio lingüístico le permite transmitir información limitada sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas o cotidianas (necesidades básicas, transacciones comunes), aunque tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras.	2+ 2. 2-	89 80 75	
	Su repertorio lingüístico se limita a un grupo muy reducido de palabras o exponentes memorizados: datos personales y asuntos de necesidad inmediata. Las imprecisiones léxicas y las interferencias de otras lenguas le impiden alcanzar el objetivo comunicativo.	1+ 1. 1-	74 65 55	
	Silencio o repertorio compuesto por alguna palabra aislada. Numerosos errores o palabras de otras lenguas	0		
COHERE. Discurso Interno. 4	Produce un discurso bastante continuo y utiliza conectores habituales ("además", "por eso", "entonces"). Es capaz de mantener una conversación sobre temas cotidianos de interés personal, aunque pueda mostrar alguna duda o precisar de alguna reformulación del interlocutor.	3+ 3. 3-	100/95/90	
	Se expresa con enunciados breves que enlaza con conectores sencillos ("y", "pero", "porque"). Logra transmitir la información, aunque se produzcan pausas, vacilaciones y falsos comienzos. Sabe responder a las preguntas de su interlocutor e indicar cuando comprende, pero tiene dificultades para llevar la iniciativa en una conversación.	2+ 2. 2-	89 80 75	
	Su discurso es confuso, se limita a enunciados aislados, sin elementos de enlace o solo con la conjunción "y". Precisa de las repeticiones y reformulaciones del interlocutor y sus respuestas a veces no corresponden a las preguntas.	1+ 1. 1-	74 65 55	
	Silencio completo o conversación basada totalmente en la repetición y la reformulación. Discurso confuso e incomprensible.	0		
INTER- ACCIÓN. 5	3+ 3. 3- 100/95/90 Muy activa Y efectiva	2+ 2. 2- 89 80 75 Cumple objet. comunicativos	1+ 1. 1- 74 65 55 Baja Interac con confusiones	0 50 Escasa o nula con serios errores de compren / expre

Comentarios

Figura 23 Evaluación de la tertulia

Objetivos. Durante el curso se tratan varios temas relacionados con cultura y con el cine.

El corto es una actividad que se realiza al final de curso y pretende: (i) recoger esos conocimientos vistos en el aula pero aplicados a un hecho cultural de lengua real: un corto de cine. (ii) ser una herramienta de trabajo colaborativo en el que los estudiantes intercambien conocimientos para el bien común y obtener un producto en la lengua meta. (iii) ofrecer la oportunidad de hacer comprender la complejidad de crear una película y todos los aspectos importantes que consigue reunir (como un tipo de música especial para ambientar una dinastía del pasado, un atuendo que nos traslade a los años sesenta, ...etc.) así como darnos cuenta del contenido cultural y subjetivo que tiene, abierto a la interpretación de cualquiera que lo vea. (iv) favorecer el autoaprendizaje o el aprendizaje autónomo.

Temporalización y desarrollo de la actividad. Esta actividad se explica a los estudiantes en la semana 10, justamente después de realizar la presentación oral. Se explica a los estudiantes con un PPT que funciona como guía de uso¹³⁵ y se da el link de nuestra web donde pueden ver los cortos de los años anteriores (<http://culturema.com/?cat=2>) Se explica que deben crear un corto y que deben trabajar con él para incluir tres tipos de ejercicios: dos de gramática, dos de vocabulario y dos de comprensión, además de las soluciones a estos ejercicios (similar estructura a la de la presentación oral (ver figura 24).

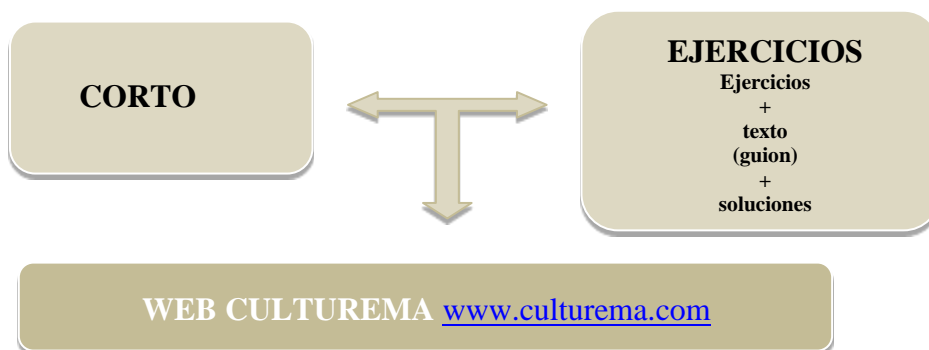


Figura 24. Desarrollo del proyecto de cortos

¹³⁵ Ver la guía de uso en el ANEXO 8

Todo este trabajo de los estudiantes aparece en la web www.culturema.com esto es:

El **vídeo** del corto

+

Un **documento** en formato *PDF* con los ejercicios el guion (que se convierte en una transcripción del corto) y las soluciones.

Con este proyecto conseguimos crear material real para que otros estudiantes de español puedan trabajar con el idioma. Nuestros estudiantes también puedan trabajar con cortos de convocatorias anteriores o con las de sus compañeros de semestre, de manera que fomentamos y favorecemos el aprendizaje autónomo.

La presentación de los cortos se suele realizar la semana justamente después de terminar el semestre, esta semana comienzan los exámenes finales y se negocia la fecha de la sesión de cine con los estudiantes. Se reserva un aula magna, que tiene la apariencia de un cine y este día cada grupo antes de proyectar su corto, debe hacer una breve presentación sobre su trabajo, mencionar de qué trata, por qué han seleccionado este tema y dar su opinión brevemente sobre este aspecto seleccionado.

Evaluación del corto. Para la evaluación del corto se ha creado una plantilla que recoge los criterios que se valoran y se esperan ver en el corto (ver figura 25).

NOMBRE:			
TÍTULO DEL CORTO			
Corto 50% (short film) CINE: Género, Puesta en Escena, Planos, GRUPO: Organización, Participación, Recogida de información.	Texto 40% (text + exercises) Ejercicios + soluciones Texto Contenido: Significativo, Adaptado a lo visto en el corto.	Presentación 10% (presentation) CINE: CONTENIDO: PPT.	
NOTA (mark): _____ /40 Pronunciación 10%		CINE: CONTENIDO: USO del PPT. :	
(____ faltas)			
/10			
NOTA (mark): <input type="text"/> / 50	NOTA (mark): <input type="text"/> /40	NOTA (mark): <input type="text"/> /10	
NOTA FINAL <input type="text"/> /100			

Figura 25. Plantilla de *feedback* del corto para cada estudiante

2. 3. 3. 4. *Diseño de la evaluación de la expresión escrita en el curso de cine* (ver tabla

34. (II).

Tabla 34.II

Relación de objetivos, tareas del sistema de evaluación y criterios de evaluación.

*Señalando la evaluación de la **expresión escrita** ✎*

Objetivos Generales del Curso	Tareas evaluables	Criterios de evaluación
2. Facilitar herramientas que ayuden al aprendiente a analizar de una forma más profunda materiales audiovisuales y hacer análisis comparativos .	Tertulia.	Contenido cinematográfico teórico Contenido lingüístico.
	Corto.	Contenido cinematográfico en uso. Contenido lingüístico.
	✎ Cuadernos. (ver descripción a continuación)	Identificación y opinión del contenido cinematográfico de las películas vistas. Contenido lingüístico.
3. Proporcionar las herramientas necesarias para que el aprendiente sea capaz de describir, analizar y criticar diversas manifestaciones culturales de forma oral y escrita.	Presentación oral. (ver descripción más arriba).	Selección de contenido relevante, opinión.
	✎ Cuadernos. (ver descripción a continuación)	Identificación y opinión del contenido cinematográfico de las películas vistas. Contenido lingüístico.
4. Provocar en el estudiante el autoanálisis de su propio aprendizaje de lengua.	✎ Cuadernos. (ver descripción a continuación)	

Al igual que la producción oral, la expresión escrita debe perseguir una valoración válida y fiable. Usamos unos criterios que permitan al evaluador enmarcar la valoración a través de escalas, rúbricas o plantillas de evaluación y se establecen unos requisitos normativos para poder llevar a cabo la tarea que se evaluará (Eguiluz, 2004, p. 1006) de la forma más objetiva posible. La producción escrita es una prueba subjetiva ya que no se puede prever con exactitud la respuesta del estudiante y más contando con preguntas abiertas, por eso debemos establecer esos criterios de evaluación, para convertirla en un proceso válido y fiable.

Los estudiantes agradecen los comentarios y consejos que incluimos en nuestro *feed back* de evaluación, en él se informa brevemente de la progresión y la aptitud que están teniendo en el curso además de nuestra valoración por el trabajo realizado en esta prueba en concreto. Sin embargo la institución en la que se desarrolla el curso y los propios estudiantes tienen su sistema

NOMBRE: _____

DIBUJO _____/5	FICHA _____/5	POSITIVO/ NEGAT. _____/5
COMPRENSIÓN _____/5	REFLEXIÓN _____/5	
GRAMÁTICA _____/5	VOCABULARIO _____/5	REFLEX. APREND. _____/5
PERSONAL/ ORIGINAL _____/5 COMENTARIOS		ORGANIZADO _____/5 FALTAS: _____
TODAS LAS PÁGINAS <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

NOTA FINAL _____ /100

Figura 26. Plantilla de *feedback* de los cuadernos

(ver figura 26 y ANEXO 15) para evaluar los **cuadernos de cine** (más detalles de los cuadernos a continuación). Partimos de un total de 100 puntos. La mitad de ellos están dedicados a la corrección gramatical y al uso de vocabulario, los otros 50 puntos están distribuidos para valorar las secciones del cuaderno, a razón de cinco puntos cada una y en esos cinco puntos se incluye la estructura y la adecuación. Dentro de esos 50 puntos también hay cinco puntos para la originalidad, cinco para la personalización, las estrategias que han usado para hacer visible la información y otros cinco puntos para la organización de las secciones. La escala de esos cinco puntos se valora de la siguiente forma

numérico por el cuál reconocen su progreso y verifican el grado de conocimiento así como la asimilación de contenidos (Eguiluz, 2009, p. 77)

Siguiendo los criterios de evaluación de la expresión escrita de Eguiluz (2009), amoldándolos a las rúbricas que proponen desde CLIL y teniendo en cuenta el entorno educativo en el que nos encontramos, el nivel de lengua y los intereses de nuestros estudiantes, diseñamos nuestra propia plantilla

- 0- Tarea inexistente
- 1- Tarea con muchas deficiencias. Apenas cuatro palabras inconexas, no cumple los requisitos de la tarea.
- 2- Tarea realizada de forma confusa o sin seguir realmente las pautas que se pidieron.
- 3- Tarea escueta y algo desorganizada.
- 4- Tarea correcta con algunos errores de organización o algo incompleta.
- 5- Tarea correcta, bien organizada, bien estructurada, ideas claras, aporta opinión/análisis/experiencia personal.

Cuadernos de cine 1, 2 y 3 (ver foto 4)

Qué son: Como venimos describiendo a lo largo de este trabajo, la realidad de nuestros estudiantes es que carecen de exposición a la lengua meta fuera del aula.

Hablamos de nulas oportunidades de escuchar y menos de usar la lengua, incluso a veces dentro del aula, puesto que en los cursos de lengua general no siempre contamos con el tiempo que nosotros consideramos necesario para desarrollar estas destrezas orales que les de autonomía y hay que distribuir el tiempo en el resto de actividades de la lengua. Por tanto se toman dos decisiones:

(i) Favorecer las actividades de expresión oral dentro del aula. En este caso nosotros somos testigos de estas actividades y conforme vemos la participación de los estudiantes, reaccionamos reforzando carencias de vocabulario o gramática o favoreciendo el diálogo, el debate, estimulando la participación. También tenemos en cuenta a aquellos estudiantes más reacios a hablar en público, por lo que aportamos actividades para trabajar en pareja o en grupo



Foto 4. Foto de los cuadernos de los estudiantes

donde los más tímidos pueden participar de una manera más discreta o ellos se sienten más cómodos, aunque se alienta a participar a todos en las puestas en común y se hace un *feed back* positivo a todos ellos, reforzando con ello su participación. Fruto de la observación del aula podemos readaptar materiales, tiempos de dedicación a una actividad, o contar con eliminar o sumar contenido... etc.

(ii) Dotar de cierta regularidad a la exposición de la lengua fuera del aula. Para ello están diseñados **los cuadernos de cine**: cuadernos de trabajo con distintas actividades que deben completar en el espacio de unas 5 semanas. Si hacen uno o dos ejercicios al día, estarán en contacto con la lengua de manera regular¹³⁶.

Por tanto los cuadernos son una herramienta del estudiante con el que se trabaja de forma individual la lengua meta, con ella se revisan conocimientos previos, se asientan los nuevos, se reflexionan sobre las dificultades, las carencias y las fortalezas y se refuerza el discurso interno del estudiante, base de su confianza en la producción escrita y oral. Es una tarea que se realiza fuera del aula durante un tiempo establecido de unas cuatro semanas (varía levemente con cada película). El estudiante hace uso de sus conocimientos previos y de todos los recursos que tiene a su alcance para completar esta actividad. El profesor provee al estudiante con el material de ejercicios relacionados con la película que se está trabajando en el aula y de una guía de uso¹³⁷.

Objetivos de los cuadernos: (i) Como acabamos de mencionar el principal objetivo es tratar de brindar una regularidad de exposición a la lengua meta. (ii) Revisar y asentar conocimientos previos. Es una tarea individual y que requiere un gran esfuerzo, pero cuentan con todos los recursos que tienen a su alcance. Es el momento de repasar lo aprendido y darse cuenta

¹³⁶ Claro, que esto también depende de la constancia del estudiante y de cómo él consiga administrar su tiempo.

¹³⁷ Ver la guía de uso en el ANEXO 13.

de todo lo que son capaces de expresar y también de las carencias que tienen y necesitan reforzar o aprender. (iii) Provocar la reflexión de aprendizaje. Están trabajando con la lengua, reflexionando sobre lo aprendido y sobre lo que necesitan aprender aún. Además, estos cuadernos cuentan con una sección de reflexión de aprendizaje como detallaremos a continuación (iv) Reforzar la expresión oral. Algunas actividades que proporciona el cuaderno se han hecho ya en clase, pero en el cuaderno aparecen algo modificadas. Esto supone una retroalimentación continua, puesto que los ejercicios del cuaderno refuerzan lo que se ha trabajado en clase y a la vez le da más seguridad al estudiante en próximas oportunidades de participar oralmente en el aula (ver figura 27).

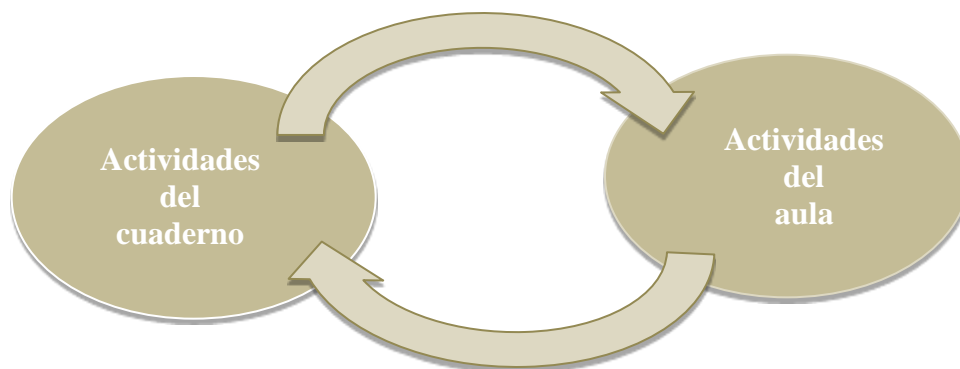


Figura 27. Retroalimentación de actividades del aula y cuaderno

(iv) Crear un dossier de cada película. El resultado final del cuaderno es un dossier personalizado de la película, donde el estudiante ha volcado lo que le ha

parecido más relevante de cada film.

Temporalización de los cuadernos: En la semana dos, siete y 11 se entregan al estudiante los ejercicios que deben realizar en un cuaderno



Foto 5. Cuaderno –muestra



Foto 6. Cuaderno –muestra

comprado por ellos. Se entrega una guía de uso¹³⁸ con las instrucciones de esta tarea, se presenta además un *power point* donde se detallan las secciones de que consta y los consejos para hacer un buen cuaderno, además hemos creado un cuaderno-muestra nosotros mismos (foto 5 y 6) que lo hacemos pasar entre los estudiantes para que visualicen cómo pueden trabajar con esta herramienta (reproducimos a continuación algunas de las diapositivas de ese PPT, figura 28)



Figura 28. Algunas diapositivas de la guía de uso del cuaderno

¹³⁸ Ver ANEXO 13.

En la figura 29 reproducimos la temporalización de entrega y recogida de cuadernos por parte del profesor y de los estudiantes. Nótese, que como ya se explicó en el capítulo 5, debido a la pérdida de horas lectivas se decidió no hacer el cuaderno 3.

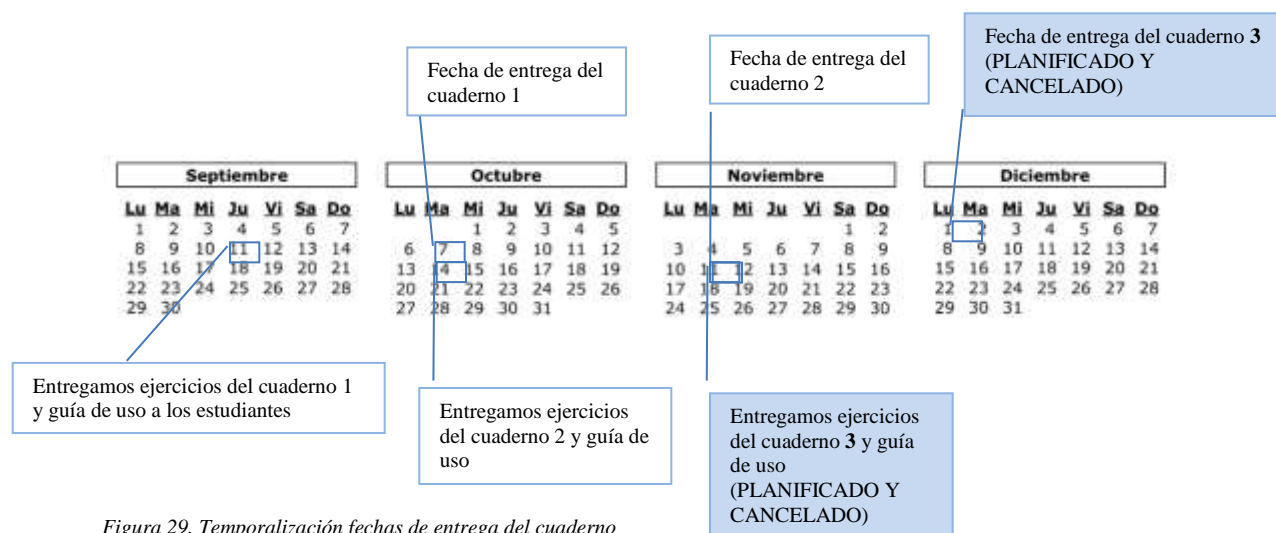


Figura 29. Temporalización fechas de entrega del cuaderno

Secciones de los cuadernos: Todos los cuadernos tienen las mismas secciones y son las siguientes (ver tabla 38):

Tabla 38
Secciones del cuaderno

Sección 1	Sección 2	Sección 3	Sección 4
Dibujo	Ficha de la película	Positivo/Negativo	Comprensión
Sección 5	Sección 6	Sección 7	Sección 8
Reflexión	Gramática	Vocabulario	Reflexión de aprendizaje



Foto 7. Cuadernos de cine de los estudiantes

*Visual Thinking*¹³⁹, para activar todo el input que han recogido los estudiantes después de ver la película y trabajarla en el aula, conceptos que afirman que pintando se piensa dos veces. Esta tarea de la sección 1, ayuda a nuestros estudiantes a digerir la cantidad de mensajes recibidos de la película y a colocar ideas, conceptos, narraciones, opiniones... etc. “El hombre al percibir dialoga” (Arnheim, 1969, en Vidal, 2015, p.61) y es que como

Sección 1 Deben dibujar algo que les ha llamado la atención de la película, algo que haga resumir la esencia o el que es para ellos el significado de la película (ver fotos 7, 8 y 9).

Usamos algunos
conceptos
desarrollados por el



Foto 8. Cuadernos de cine de los estudiantes



Foto 9. Cuadernos de cine de los estudiantes

hemos mencionado anteriormente, ver una película no es una actividad mentalmente pasiva, el espectador/estudiante está haciendo conexiones lingüísticas, culturales, emocionales, experienciales, memorísticas...etc. “El pensamiento reclama imágenes y las imágenes contienen pensamiento. [...] Para Arnheim, el Guernica es una de las mayores obras universales del pensamiento sobre la guerra [...] El dibujo nos ayuda a no limitar el desarrollo

¹³⁹ Para más información sobre *visual thinking* se recomienda la lectura de Fernando Vidal o cualquier material de Arnheim. Ver bibliografía.

cognitivo a operaciones abstracto instrumentales, sino que favorece otras operaciones mentales como la recepción, la memoria, la conservación o el aprendizaje” (Vidal, 2015, p. 62). Los estudiantes deben reflexionar sobre qué imagen puede abrir su cuaderno que esté relacionado con la película que han trabajado y sobre la que van a escribir. Es un momento de reflexión, durante el tiempo que se pinta y se está creando la composición del dibujo, se piensa en los colores y los elementos que se van a incorporar, tal vez se recuerda alguna palabra, alguna que otra escena que dan sentido a esos elementos seleccionados. El estudiante está ordenando sus pensamientos y al “diseñar algo visual, está creando significados” (Kazmierczak, 2003, en Vidal, 2015, p. 68). Esta sección debería ser hecha por el alumno en primer lugar como momento de inicio y reflexión sobre todo lo que ha visto y trabajado y con lo que va a tener que trabajar en las secciones siguientes.

Sección 2. Ficha de la película (ver foto 10). Una película es un proyecto enorme en el que participan un número amplio de colectivos y todos son necesarios para realizar el film y brindarle un significado de conjunto. Consideramos significativo tenerlos en cuenta. En la ficha técnica recogemos los más importantes: director, guion, sonido, iluminación, pero además el estudiante debe hacer una sinopsis/resumen de la película con sus propias palabras. Esta ficha junto con el dibujo anterior conforma la introducción al trabajo que aparece justamente después.

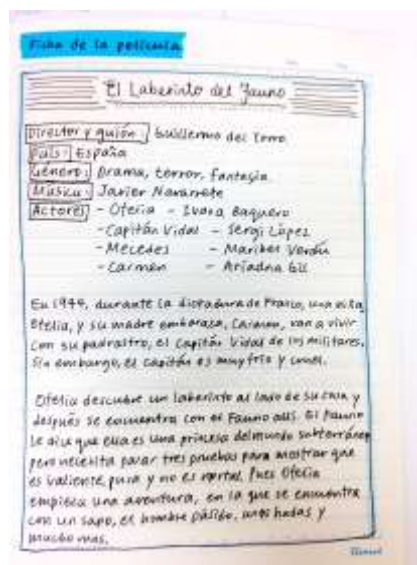


Foto 10. Cuadernos de cine de los estudiantes. Ficha de la película

Sección 3. Algo positivo y algo negativo (ver foto 11). Aquí los estudiantes expresan algo que les ha gustado y algún aspecto que no les ha gustado acerca del contenido, la iluminación, los actores, el tema, la trama, el final o cómo les ha hecho sentir.

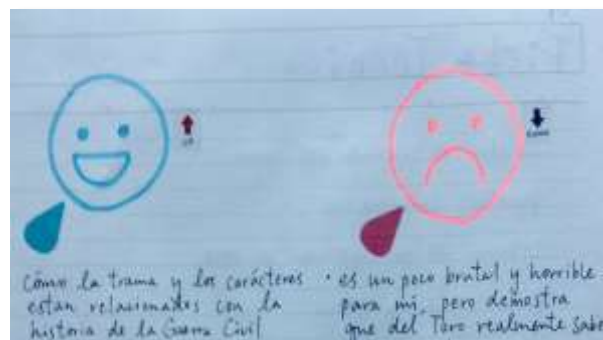


Foto 11. Cuadernos de cine de los estudiantes.
Algo positivo algo negativo

Sección 4. Comprensión. Preguntas sobre algunas escenas para comprobar que han comprendido realmente la trama.

Sección 5. Reflexión. En este caso no sólo tienen que reproducir lo que han visto, sino ir un paso más allá y buscar el significado de algunas escenas o la reacción de algunos personajes o tratar de dilucidar algunas decisiones del director o sus pretensiones o que intenta hacer llegar al público, pueden aportar también opiniones y experiencias propias.

Sección 6. Gramática. Se plantean ejercicios que corresponden al nivel de dominio de lengua de A2. Es gramática que se ha visto en clase a través de ejercicios, pero no se ha explicado explícitamente. Es una gramática que pertenece a su conocimiento previo.

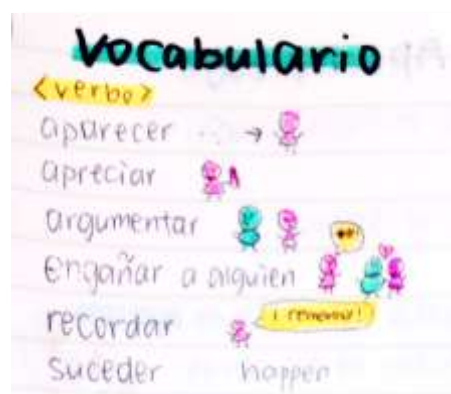


Foto 12. Cuadernos de cine de los estudiantes.
Vocabulario

Sección 7. Vocabulario (ver foto 12). En esta sección tiene que exponer el vocabulario que han aprendido durante las semanas que hemos trabajado la película. Vocabulario para describir personajes, géneros o lenguaje cinematográfico o vocabulario que ha aparecido en clase.

Sección 8. Reflexión de aprendizaje¹⁴⁰ (ver foto 13). Con esta sección pretendo que hagan un alto en su proceso de aprendizaje para echar la vista atrás y hacer un balance de ese proceso, también que se paren a pensar y expliquen cómo se han sentido con esta película. Qué han aprendido en cuanto a cultura, en cuanto a contenido, en cuanto a la lengua que aprenden y a qué retos cognitivos se han enfrentado. Además les pregunto qué les ha resultado más fácil y qué ha sido más difícil en estas semanas y les pido que den sugerencias para mejorar o la clase, o el curso o su propia actuación.

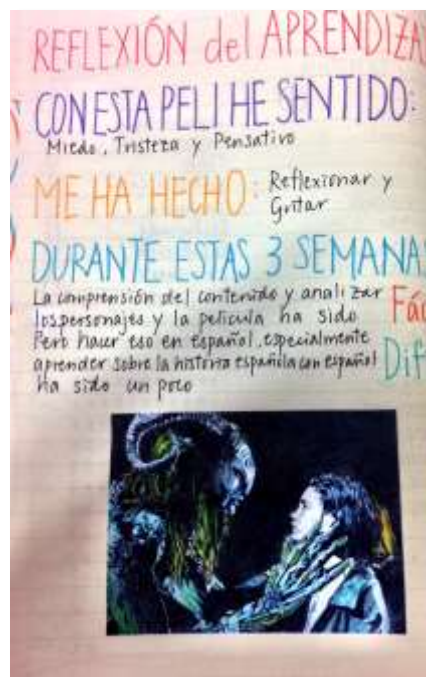


Foto 13. Cuadernos de cine de los estudiantes. Reflexión de aprendizaje

2. 4. 4. Materiales del curso.

2. 4. 4. 1. Banco de recursos: Películas, cuadernillos de aula, cuadernos de aprendizaje, blog/revista on line.

Este curso está diseñado para un grupo concreto de alumnos con unos objetivos determinados. Recordemos además que estamos trabajando con comunicación multimodal (mensajes visuales, auditivos, quinésicos, culturales...etc.), por lo que un libro de texto impreso cubriría solamente parte del contenido y de los objetivos. No existe un libro de texto que se

¹⁴⁰ La reflexión de aprendizaje está dirigida por una plantilla que se repite en los tres cuadernos, ver ANEXO 14.

adapte a tal diseño, por tanto la profesora ha creado y diseñado el material que se usa en “Español a través del cine”. En el aula, como en el día a día, estamos usando diferentes canales y modos de emisión de mensajes que no se encuentran solamente en material impreso. El cine se ha convertido en nuestro libro de texto, es una fuente de recursos, es el material de referencia del que vamos a diseñar actividades, ejercicios y tareas. Por tanto las **tres películas** *El laberinto del fauno*, *Frida* y *Las mujeres de verdad tienen curvas*, son el recurso vertebrador del curso.

A partir de las películas, la profesora crea material impreso y adaptado y lo distribuye a los alumnos en forma de **cuadernillo**¹⁴¹ en la semana que se empieza a trabajar con cada película. El cuadernillo (un total de tres, uno por película) contiene actividades que se van a realizar en clase. Las actividades y ejercicios que traen estos cuadernillos son bastante eclécticas. Hay ejercicios de vocabulario, cuestionarios para trabajar en parejas, tarjetas para recortar,...etc. Actividades de preparación y de participación para favorecer la producción oral.

Las actividades para hacer fuera del aula, además de los visionados de las tres películas, son las tareas vinculadas a los **cuadernos de cine o de aprendizaje**¹⁴² (un total de tres¹⁴³). Esta tarea se distribuye a los estudiantes la semana que comenzamos a trabajar con la película correspondiente y se trata de las instrucciones para completar las secciones de los cuadernos que hemos explicado anteriormente. Los alumnos deberían distribuir esta tarea a lo largo de unas cinco semanas (tiempo en el que trabajamos la película)

El **blog** o **revista on line**. Algunas de las tareas que realizamos en el curso se convierten en contenido de CULTUREMA (ver foto 14), la página online del curso: www.culturema.com

¹⁴¹ Ejemplo de actividades y de este material al final de este capítulo con la secuenciación hecha en el aula.

¹⁴² Ver guía de uso en el ANEXO 13

¹⁴³ Aunque recordemos que el cuaderno tres se canceló, por problemas de tiempo (más detalles en el capítulo 7)



Foto 14. Foto de los redactores de la revista CULTUREMA'14

Esta página actualiza su contenido con cada curso, de manera que ya hay material de varias convocatorias, lo que la convierte en una herramienta de autoestudio. La página tiene varias secciones (cine, museo, nosotros, entre culturas, hispano hablantes y diario de la abuela) con textos, audios y videos. Muchas de las entradas de la página tienen a su vez ejercicios con soluciones, lo que la convierte en una herramienta multimodal apta para el auto aprendizaje. El objetivo principal de esta página es que el estudiante sepa que va a ser usada por otros estudiantes de español y que ellos van a contribuir al autoaprendizaje de otros. Sus actividades tienen un objetivo en la vida real, fuera de las paredes del aula, lo que hemos observado que motiva enormemente a los estudiantes. Esta revista *on line* o *blog* es usada para (i) aportar contenido, es un almacén que llenas de actividades para otros, pero los mismos estudiantes también consultan este almacén, ya que (ii) les hace de referencia o guía para la realización de sus tareas y también les expone a la lengua meta.

2. 3. 4. 2. Banco de actividades:

A lo largo de este trabajo hemos hablado de todos los factores y componentes que debemos tener en cuenta para diseñar las tareas, actividades y ejercicios del aula. Mostramos tres secuenciaciones con algunas actividades que hemos llevado a cabo durante el curso recogiendo todos los elementos necesarios para reforzar la expresión oral, facilitar la fluidez y favorecer la confianza.

Como no podemos olvidar que este curso es un curso por contenidos, siendo estos: cine y cultura y que se imparte en una lengua que no es la lengua materna de los estudiantes, hemos seleccionado tres actividades que representan los tres pilares del curso: la lengua (ver tabla 39), la cultura (ver tabla 40) y el cine (ver tabla 41)

Tabla 39
Actividad de lengua

SECUENCIACIÓN DE LA PRIMERA CLASE DEL CURSO. Actividad de lengua	
Título	Introducción
Contenido léxico, cultural y gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario de cine: profesiones, géneros y entorno cinematográfico: festivales de cine, premios de la academia, guion, banda sonora, subtítulos... etc.. - Hábitos de cine y preferencias cinematográficas. Presentación personal. - Presente de indicativo (regulares e irregulares) Encantar / Gustar / Interesar / Molestar / Querer / Preferir /. Revisión de concordancias Sujeto + verbo y nombre / adjetivo. Interrogativos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Conocer qué saben de cine a nivel lingüístico y cultural. - Conocer al resto de compañeros y conocer sus gustos cinematográficos. - Abrir la curiosidad de los estudiantes hacia el curso y hacia el cine. - Dar a conocer el uso real del trabajo en el aula con un proyecto real la web del curso www.culturema.com - Escribir una biografía sobre un compañero para ponerla en la web del curso: www.culturema.com http://culturema.com/?s=redactores+2014
Nivel	A2/B1
Temporización	Es el segundo día de clase cronológicamente hablando. Pero realmente es este el primer día que arranca el curso con contenido y actividades. (El primer día consiste en una sesión de 45 minutos que usamos para presentar el curso) Esta sesión dura dos horas de 45 minutos cada una con una pausa entre ellas de 15 minutos.
Materiales	El cuadernillo de cine INTRODUCCIÓN. UNIDAD 1 que se distribuye a los estudiantes al inicio de la clase (documento justamente después de esta tabla) y que también lo tienen disponible en la plataforma <i>Blackboard</i> de la universidad en formato PDF
Tarea final	Escribir una breve biografía de un compañero con varios detalles sobre sus hábitos cinematográficos. Biografía que se convertirá en la presentación de los redactores de la revista <i>on line</i> del curso: www.culturema.com

Desarrollo de la clase	1. Explicamos y diferenciamos el uso del término CINE como edificio y CINE como concepto pues para ellos es confuso (<i>Cinema</i> en inglés).
5 minutos	
5 minutos	2. 1. VOCABULARIO. Con la ayuda de la foto de CHAPLIN, la portada de los materiales (ver a continuación) les pedimos que nos faciliten toda la información que sepan sobre él y hacemos una puesta en común oral. Con esto queremos saber qué saben de cine y recogemos
	vocabulario muy valioso para nuestro curso: director / guionista / compositor / actor / actriz / blanco y negro / cine silente / música / drama / comedia / sonido... etc. Ejercicio que se hace en común.
15 minutos	2. 2. VOCABULARIO. Ejercicio 1 de los materiales. Seguimos sondeando el conocimiento de cine de nuestros estudiantes y al mismo tiempo exponemos al estudiante a <i>input</i> de cine y cultura para ir centrando y ampliando el contenido del curso en estos dos grandes temas. Se trata de una encuesta MIS CONOCIMIENTOS DE CINE EN ESPAÑOL. Dividimos a la clase en dos grupos. Cada grupo tiene 5 minutos para dar con las respuestas correctas. Corregimos en común.
5 minutos	2. 3. VOCABULARIO. Después de una puesta en común y de haber trabajado en grupo, continuamos trabajando con el vocabulario pero ahora de forma individual para conocer MIS HÁBITOS DE CINE (los de nuestros estudiantes). Ejercicio 2.a de los materiales. Es un momento también para reorganizar los ejercicios anteriores mentalmente y resolver la tarea. Deben conectar las imágenes con los conceptos. Corregimos.
10 minutos	2. 4. VOCABULARIO. Usamos el vocabulario que acabamos de aprender pensando en nuestra propia experiencia. El estudiante completa primero de forma individual la tabla del ejercicio 2.b de los materiales. Y después de unos minutos compara su lista con la de su compañero. ¿Qué tienen en común? Hablan durante unos minutos y hacemos una puesta en común.

FIN DE LA PRIMERA HORA. Pausa de 15 minutos

3. AUDICIÓN. Ejercicio 3 de los materiales. Explicamos al estudiante que vamos a escuchar los hábitos cinematográficos de cinco personas y ellos deben tomar nota siguiendo la tabla. En el aula solo trabajamos la primera pregunta. Este ejercicio recoge el vocabulario

10
minutos

que hemos estado trabajando durante la primera hora, pero además es una disculpa para presentar a los estudiantes algunas de las actividades que pueden consultar en la página web del curso www.culturema.com Con esta audición les ofrecemos la posibilidad de seguir trabajando con ella en casa o en cualquier sitio que tengan un dispositivo electrónico y acceso a internet y con cualquier otro artículo o contenido de la web. Es decir, no se resuelve la tarea por entero, solo se presenta.

35
minutos

4. HÁBITOS CIEMATOGRAFICOS DE MIS COMPAÑEROS. Con ayuda del ejercicio **4** y **5** de los materiales, entrevistamos a nuestros compañeros y escribimos una biografía. Después de recoger en los minutos anteriores *input* del profesor de nuestros compañeros y de otros hispanohablantes, es hora de trabajar con todo ello de forma oral con nuestros compañeros, explicar nuestros propios hábitos cinematográficos y descubrir los de nuestros compañeros. Es un trabajo en parejas. Para formar parejas, proyectamos una diapositiva del *power point* con una lista de nombres de directores y actores y en común preguntamos que los intenten relacionar con un género: WOODY ALLEN - COMEDIA / BRUCE LEE – ACCIÓN... etc. cuando ya están familiarizados con los nombres de actores y directores formamos parejas con tarjetas que contienen una parte del nombre completo de directores y actores famosos,

GUILLERMO

DEL TORO

Lo estudiantes tienen que buscarse para completar el nombre, una vez encontrada la pareja, comienzan a trabajar con la entrevista. Si terminan antes de que acabe la hora lectiva pueden empezar a escribir la biografía de sus compañeros que me enviaran por correo electrónico dos días después. En esta tarea que deben terminar fuera del aula, pueden consultar el trabajo que han hecho sus compañeros en anteriores convocatorias <http://culturema.com/?cat=9>. Los estudiantes de “Español a través del cine” se convierten durante el semestre en los creadores de contenido de www.culturema.com Y esta es la primera actividad que volcaremos en la web: la biografía de los redactores de CULTUREMA´14.

introducción

Español a través del cine



A. Mis conocimientos de CINE en español

1

1. ¿Cómo se llama el **Oscar español**?

- a) El Oso de plata
- b) Los BAFTA
- c) El Goya

6. ¿Cuál de estas tres películas trata sobre inmigración?

- a) *Las mujeres de verdad tienen curvas*
- b) *Puños de furia*
- c) *Buscando a Dory*

2. ¿Quiénes hablan español?

- a) Iñárritu
- b) Guillermo del Toro
- c) Almodóvar

7. ¿De qué trata *El Laberinto del fauno*?

- a) Trata sobre el amor imposible
- b) Trata sobre la Guerra Civil española.
- c) Trata sobre un superhéroe que pierde sus poderes.

3. ¿Quién ha recibido el Oscar al mejor actor de reparto?

- a) Javier Bardem
- b) Shakira
- c) Frida

8. ¿Cuál de estas tres películas ha sido rodada en español?

- a) *Spanglish*
- b) *Belle Epoque*
- c) *Tapas*

4. ¿Quién ha recibido el Oscar a la mejor actriz de reparto?

- a) Penélope Cruz
- b) Nena Daconte
- c) Julieta Venegas

9. ¿Cómo se titula la última película de Almodóvar?

- a) *Infierno azul – The shallows-*
- b) *Frida*
- c) *Julieta*

5. ¿Quién ha ganado el Oscar a la mejor película extranjera? (son los directores)

- a) Carlos Saura
- b) Alejandro Amenábar
- c) José Luis Garci

10. ¿Qué género tiene “*El renacido*” – The revenant-?

- a) Comedia romántica
- b) Drama
- c) Terror/Thriller

B. Mis hábitos de cine

Relaciona las palabras con las imágenes

Director **1**

Título **2**

Géneros **3**

Actor / Actriz **4**

Premio **5**

Versión original
subtitulada **6**

Argumento **7**

Palomitas **8**

Miedo **9**



a.



b.



c.



d.



e.

f.



Titanic

g.

COMEDIA
DRAMA
ACCIÓN
TERROR
MUSICAL
Histórica
Bélica
Ciencia
Ficción
Western
Cine negro

i.

Un niño de 10 años tiene una vida triste, solitaria y horrible con sus tíos y su primo. De repente un día descubre que puede hacer magia, pero debe aprender a usar esa magia y va a una escuela muy especial...

h.

Responde en 1 minuto a las preguntas, después compara con tu compañero y expone resultados ¿Algo en común?

Un director que me gusta	Un director que me gusta
El título de la última peli que he visto	El título de la última peli que he visto
Mi género favorito es...	Mi género favorito es...
Mi actor favorito es...	Mi actor favorito es...
Mi actriz favorita es...	Mi actriz favorita es...
Versión original o versión doblada	Versión original o versión doblada
Palomitas con sal, con mantequilla o con azúcar	Palomitas con sal, con mantequilla o con azúcar

Vamos a ver un video. Pero primero Intenta completar los datos de la tabla solo con el audio o después con ayuda de tus compañeros y el profesor.



3

	César	Marta	Dani	Estela	Ana
¿Con qué frecuencia ves una peli?					
¿Prefieres ver las películas en el cine o en casa?					
¿Te gusta ir al cine sólo o acompañado?					
¿Te gusta comer o beber algo? ¿Palomitas?					
¿Por qué eliges ver una u otra película?					
¿Cuál es tu género favorito? ¿Cuál no te gusta?					

Video disponible en: <http://culturema.com/?p=78>

Hablamos de cine. Habla con tu compañero. Completa el cuestionario



1. ¿Cómo te llamas?



2. ¿Qué estudias?

¿Te gusta / Te encanta / Te interesa lo que estudias?



3. ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre?



4. ¿Te gusta el cine? Razona tu respuesta



5. 1. ¿Cuál es tu género favorito?

5. 2. ¿Qué género no te gusta nada?

Razona tu respuesta

6. ¿Prefieres ver una película en casa o en el cine?

Razona tu respuesta



Comedia / Comedia romántica / Drama / De Acción /
De aventuras / De terror-miedo / Histórica / Musical /
Biopic / Cine negro / Artes Marciales / Western /
Épica / Ciencia Ficción/ Fantástica / Bélica.....



7. ¿Con qué frecuencia vas al cine?



Una vez **a la/ por** semana / al mes / al año / al día
Dos veces **a la/ por** semana / al mes / al año / al día
Cada día
A veces
Nunca

8. 1. ¿Te gusta ir solo o acompañado?



8. 2. ¿Te gusta comer palomitas/chuches/café... en el cine?



9. ¿Prefieres la versión original con subtítulos o prefieres la versión doblada? Razona tu respuesta



10. Dime el título de tu película favorita

Por qué es tu peli favorita

De qué va / se trata / cuál es el argumento

¿Sabes de qué año es? ¿Recuerdas quién es el

director? ¿Qué actor o actriz actuaba? ¿Sabes si ha

ganado algún premio?



Con todos los datos obtenidos de la grabación y de entrevistar a tu compañero/-a, debes escribir una breve biografía de él/ella para presentarle como redactor de CULTUREMA'16.

5

Recoge, piensa y anota aquí las ideas principales que quieres escribir en esa biografía, tal vez te falta algún dato:

Nombre

Estudios

Tiempo libre

Gustos de cine

Datos curiosos



Tabla 40
Actividad de cultura

SECUENCIACIÓN DE UNA CLASE SOBRE ARTE. Actividad de cultura	
Título	Nuestro museo
Contenido léxico, cultural y gramatical	<p>- Vocabulario relacionado con el arte: artistas, tipo de arte –nos centramos en pintura especialmente puesto que esta actividad se hace cuando se trabaja la película de <i>Frida</i>- (escultura, música, danza...) y sus representaciones: óleo, fresco, acuarela, obra maestra, sus autores, pintores, ilustradores, creadores...</p> <p>- <i>Frida</i> nos ayuda a abrir las puertas de la cultura mexicana a través de su arte y el de Diego Rivera y sus murales. Así es que esta secuenciación está llena de arte, artistas y museos. Los alumnos también se encargarán de acercarnos artistas de su propia cultura especialmente en la tarea final.</p> <p>- Vamos a expresar nuestra opinión y pedírsela a los demás.</p> <p>- Revisión de pasados y marcadores temporales. Introducimos el subjuntivo con impersonales –es importante que esté en nuestro museo-, verbos de apreciación y deseo -me gusta que la gente vaya al cine- y con verbos de opinión –no creo que Frida sea feliz con Diego- cuantificadores - la mayoría, el 100%, el 50%..., casi nadie...-</p>
Objetivos	<p>- Reflexionar sobre los valores y la utilidad del arte.</p> <p>- Conocer artistas de las culturas que están integradas en el aula.</p> <p>- Expresar nuestros gustos y opiniones.</p> <p>- Ser capaces de crear un discurso de unos 5 minutos y exponerlo en público</p> <p>- Dotar de contenido cultural a nuestra página web www.culturama.com</p>
Nivel	A2/B1
Temporización	Es la semana seis y siete de nuestro curso de cine. Esta secuenciación cubre cuatro horas lectivas de 45 minutos cada una distribuidas en tres días: martes - día 1 (45 min.) jueves - día 2 (90 minutos) martes - día 3 (45 min.)
Materiales	El cuadernillo de cine FRIDA. UNIDAD 3 que se distribuye a los estudiantes al inicio de la clase del día 1 de comenzar a trabajar con esta película (ver materiales a continuación)

	También necesitaremos ampliar los cuadros de algunos artistas famosos, colocarlos por el aula y pensar que estamos durante unos minutos en un museo.
Tarea final	Exposición oral de una obra de arte que pertenezca a la cultura de nuestros estudiantes o a la nuestra y que debe estar en “nuestro museo”, el de la web de CULTUREMA. http://culturema.com/?paged=6
Desarrollo de la actividad	<p>1. Es el primer día que trabajamos con la película de Frida, de hecho los estudiantes no tienen por qué haberla visto ya. A través de las fotos de Selma Hayek y de la propia <i>Frida</i> proyectadas con el <i>Power Point</i> presentamos a la que será nuestra protagonista durante las siguientes semanas. Hacemos una ronda de preguntas sobre qué saben de ella, sus orígenes, su profesión, su vida... Mostramos algunas de sus obras y preguntamos a los estudiantes su opinión.</p> <p>5 minutos</p> <p>2. FRIDA, LA ARTISTA. Con el ejercicio 0 de los materiales dejamos a los estudiantes que durante dos minutos conecten las pinturas con su posible explicación, tras los cuales corregimos con las diapositivas del <i>power point</i>, mientras preguntamos a los estudiantes de nuevo qué les parece y si ha cambiado su opinión sobre la obra de la artista conociendo un poco más su significado.</p> <p>7 minutos</p> <p>3. 1. VOCABULARIO. Ejercicio 1 de los materiales. Vamos a hablar de diferentes aspectos que nos brinda la película de <i>Frida</i>, uno de ellos es el arte y necesitamos herramientas para poder hablar sobre él. Comenzamos con una clasificación de vocabulario. Lo estudiantes de manera individual ordenan en columnas las palabras relacionadas con las personas, las que están relacionadas con acciones y las relacionadas con objetos. Para corregir el ejercicio, los estudiantes escriben en la pizarra sus resultados.</p> <p>7 minutos</p> <p>3. 2. VOCABULARIO. Ya que estamos hablando de arte, vamos a ver qué artistas reconocemos y qué estilos. Con el compañero relacionamos estos tres conceptos con el ejercicio 2 de los materiales. Corregimos haciendo una puesta en común.</p> <p>7 minutos</p>

10/15
minutos

4. GUSTOS. Con tanto arte como estamos viendo, ya estamos pensando qué nos gusta y qué no nos gusta, así es que es hora de comentarlo con los compañeros. Para eso usamos el ejercicio 3. Debemos hablar con cinco compañeros y pedirles que completen las frases que tenemos en la tabla. Tras lo cual hacemos un informe del sondeo que acabamos de hacer con los porcentajes obtenidos.

FIN DE LA PRIMERA HORA, día 1

COMIENZO DE LA PRIMERA HORA, día 2

1. REVISIÓN. Como calentamiento les pedimos que completen en común las siguientes frases: **Un representante del Street art_____.** **Una pintora mexicana _____.** **Una obra de arte de Picasso: _____** **Un pintor surrealista: _____** **Dime tu tipo de arte favorito y da un ejemplo: PINTURA / MUSICA / LITERATURA / DANZA / ARQUITECTURA / FOTOGRAFÍA / CINE.**
Hago yo un ejemplo: *Me encanta la pintura, por ejemplo Van Gogh.*

5 minutos

2. Acto seguido continuamos con el ejercicio 4 de los materiales. Es un ejercicio para trabajar en parejas y que tras 5 minutos cada miembro de la pareja nos cuente algo que le llame la atención de su compañero. Para hacer parejas distribuimos nombres de artistas famosos vistos en la sesión anterior, de manera que el estudiante que recibe el nombre busca al estudiante que tiene su apellido.

Salvador

Dalí

20/ 25
minutos

Antes de dejarles trabajar en parejas y para asegurarnos de que no hay problema con el vocabulario, hacemos una ronda de preguntas, haciendo a cada estudiante una pregunta del ejercicio. Una vez resueltas las dudas de léxico, trabajan en parejas durante unos diez minutos y se hace una puesta en común.

2. ¿QUÉ OPINA LA GENTE?... ¿Y TÚ?. El ejercicio 5 es un ejercicio de lectura se hace primero de forma individual y después en parejas, es decir: cada miembro de la pareja tapa los textos de tres personas. Durante 2 o 3 minutos leen su mitad y deciden si estas personas

10/ 15
minutos

están a favor o en contra del arte, pasado el tiempo, se lo leen a su compañero y este –sin ver el texto- tiene que decidir también si estas personas están a favor o no del arte, se repite la misma operación con los textos del compañero, hasta llegar a un consenso. Se corrige en una puesta en común y se les pregunta su opinión sobre el arte. Las frases de la sesión anterior: LA VERDAD ES QUE, YO CREO QUE, ME PARECE QUE, EN MI OPINIÓN... así como las de las cajas del ejercicio 6 pueden ayudarles a expresarse.

FIN DE LA PRIMERA HORA, día 2. Pausa de 15 minutos

COMIENZO DE LA SEGUNDA HORA, día 2

10
minutos

3. Tras una pausa continuamos con el ejercicio 6 de los materiales. Con ayuda del compañero deben relacionar cada afirmación de la caja sobre QUÉ ES ARTE con una de las tres frases que Diego o Frida dicen en la película. Mientras los estudiantes trabajan con el ejercicio 6, nosotros colocamos por el aula fotos ampliadas de algunos de los cuadros que vimos la sesión anterior y añadimos alguno nuevo. Intentamos crear que estamos en un museo



20
minutos

4. Una vez corregimos el ejercicio 6. Les preguntamos sin hacer mención a las fotos que acabamos de colocar ¿Qué cuadro, qué estilo, qué artista es para vosotros el representante del arte? No tienen que responder en el momento, sino después de trabajar con el compañero la tabla del ejercicio 7. a., 7. b. y 7. C. Les pedimos que trabajen en grupos de cuatro personas. Los cuatro deben ir mirando los cuadros como si estuvieran en un museo, intercambiar opiniones e intentar responder a las preguntas de la tabla. El ejercicio 7.b. les puede ayudar con el vocabulario. Cada grupo de cuatro, tras ver y trabajar todos los cuadros deben buscar el consenso y decidir cuál es el cuadro que para ellos mejor representa el arte y por qué.

15
minutos

5. PUESTA EN COMÚN. Con ayuda del ejercicio 7 exponen sus ideas grupo por grupo y muestran acuerdo o desacuerdo con el resto de grupos. El profesor hace algunas preguntas para crear debate conforme aparecen las opiniones de los estudiantes.

Si nos queda algún minuto, les mostramos el video de CULTUREMA donde algunos

hispanohablantes explican qué es para ellos el arte. Es un video que además trae ejercicios y soluciones.

<http://culturema.com/?p=283>

FIN DE LA SEGUNDA HORA, día 2

COMIENZO DE LA PRIMERA HORA, día 3

1. Como calentamiento voy diciendo palabras de forma aislada y los estudiantes uno por uno deben decir si esa palabra es una **persona**, un **objeto**, un **estilo** o una **acción**:

5 minutos

ILUSTRADOR / AUTOR / SURREALISMO / MOSTRAR / REPRESENTAR / OLEO / RENACENTISTA / FRESCO / HABLAR / CREADOR / OBRA / REALISTA / ABSTRACTO / / ENSEÑAR / CUADROS / ARTISTA / DESCRIBIR / PLASMAR / MURAL.

2. Hacemos el ejercicio **9.1.** y **9. 2.** Con el compañero leen y dan respuesta a las preguntas sobre museos: qué son, para qué sirven, si son necesarios y la frecuencia con la que ellos los visitan. Después de cinco minutos hacemos una breve puesta en común.

10 minutos

3. Siguiendo el ejercicio **9.3.** El profesor hace una exposición oral con ayuda de un *power point* sobre Diego Rivera¹⁴⁴, artista mexicano, marido de Frida y un personaje importante en la cultura hispanohablante y en nuestra película. Se explica a los estudiantes que deben escuchar la exposición oral y además responder a las preguntas de la tabla que están relacionadas con nuestra presentación. Tras la cual corregimos las preguntas.

15 minutos

4. Se informa a los estudiantes que al igual que nosotros les hemos informado sobre un personaje muy importante para nuestra cultura, ellos deberán hacer lo mismo. Es decir, les explicamos en qué va a consistir su segunda tarea oral evaluable¹⁴⁵: una presentación oral en grupos de tres personas durante no más de 10 minutos sobre una obra de arte que tenga que estar en el MUSEO CULTUREMA <http://culturema.com/?cat=8> y que pertenezca a su

15 minutos

¹⁴⁴ PPT disponible en la web del curso CULTUREMA: <http://culturema.com/?p=87>

¹⁴⁵ Guía de uso en el ANEXO 4.

cultura o a nuestra cultura. La explicación de esta tarea se hace con un *power point* que los estudiantes tienen disponible en la plataforma *blackboard* de la universidad.

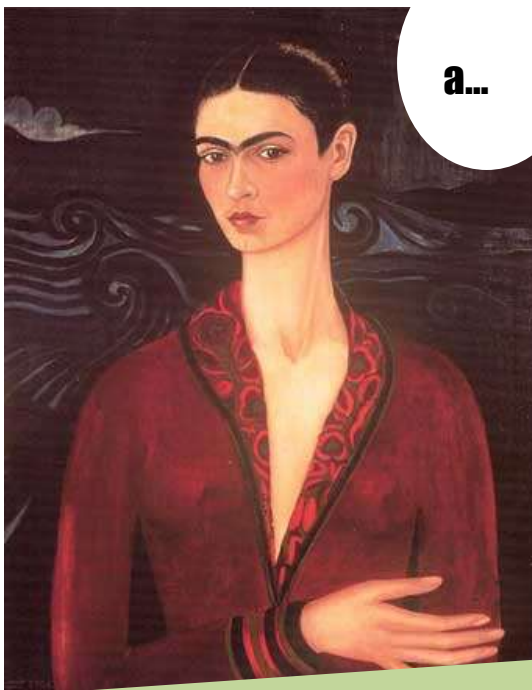
Dejamos unos minutos a los estudiantes para que busquen a sus compañeros de equipo y decidan qué obra presentarán. Si no lo deciden ese día deben comunicárnoslo lo antes posible y evitamos que las obras que eligen se repitan. Los estudiantes tienen 3 semanas hasta el día de la presentación para prepararla.

FIN DE LA SECUENCIACIÓN HORA, día 3



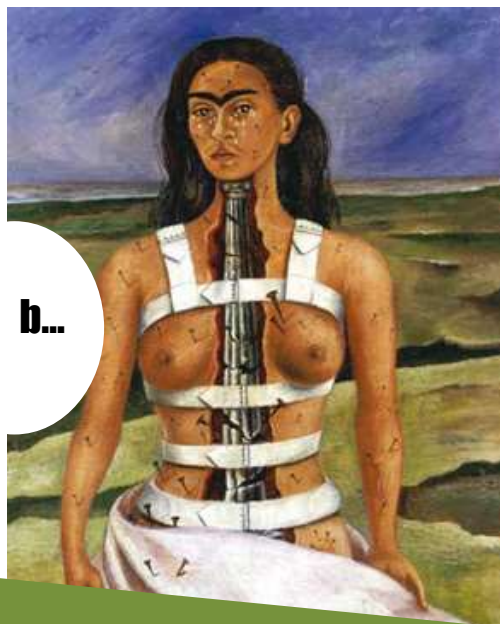
Frida

Celia
Español a través del cine



a...

1. Está sólo. No hay plantas, no hay animales, sólo su dolor



b...

2. Espinas: Dolor / Colibrí: deseos de suerte en el amor / Gato negro: mala suerte / Mono: regalo de Diego / Mariposas: re-vivir / Plantas: muro

3. Frida se lo dio a su novio como prueba de amor. Posición aristocrática. En este momento, las preferencias de Frida eran renacentistas



c...



d...

4. Pintó este cuadro después de divorciarse de Diego. A la derecha la Frida más mexicana, a la izquierda una Frida más europea. El corazón a la vista muestra el dolor de Frida. Las dos Fridas se dan la mano. Frida sólo se tiene a sí misma. El cielo agitado podría hablar del interior de Frida

A. ARTE

PINTOR PINTURAS PINTAR. El pintor pinta (pinturas) cuadros

- 1** Escribe estas palabras en la columna adecuada
Crear, ilustrador, plasmar, retrato, contar(-ue-), artista, obra, describir, fresco, óleo, mostrar(-ue-), creador, enseñar, autor, hablar, cuadros, representar, obra maestra.

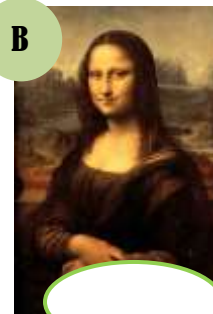
PINTOR	PINTAR	PINTURAS

- 2** Relaciona los artistas con su obra

1. Van Gogh



2. Picasso



3. Yue Minjun

4. Dalí



5. Da Vinci



6. Banksy



7. Frida Kahlo



8. Lam Sze Ling



9. Diego Rivera



cubista

renacentista

modernista

Street art

pop

Auto retrato

surrealista

muralista

- 3** Tomando en consideración los dos ejercicios anteriores y los artistas que ahí aparecen, habla con cinco compañeros en 5 minutos y toma notas de las respuestas

	Compa 1	Compa 2	Compa 3	Compa 4	Compa 5
La verdad es que me gusta...					
En realidad ...no me gusta					
Creo que Banksy...					
En mi opinión Picasso es...					
Pienso que el arte es...					
No creo que el arte sea...					

El 100% de mis compañeros dicen que...

El 75% de mis compañeros...

A la mitad de mis compañeros es gusta...

Algunos...

Nadie...



4 Habla con tu compañero

1. ¿Te gusta la pintura? Razona tu respuesta

2. ¿Te gusta algún otro tipo de arte: escultura, fotografía, literatura, música...?

3. ¿Tienes un autor (pintor, escultor, compositor, escritor) favorito? Razona tu respuesta

4. Di el nombre de tres pintores famosos que no están en la lista anterior

5. ¿Por qué pintan los pintores? ¿Cuál es el objetivo de sus pinturas?



6. ¿Pintas?

☐ Sí

¿Qué pintas? ¿Cuándo te gusta pintar? ¿Por qué pintas? ¿Qué tipo de pintura haces?

☐ No

¿Nunca has pintado? Razona tu respuesta

A mi compañero (no) le gusta...

Mi compañero dice que...



5

Personas a favor 👍 o en contra 👎 del arte



ANA MARÍA. Yo creo que el arte no sirve para nada. ¿Y el arte abstracto? ¿Eso qué significa? No representa nada, no es bonito estéticamente. ¿El arte? No lo veo útil, la verdad...



JORGE JAVIER, Me parece una forma de expresar sentimientos con mucha estética. Una pintura, una canción, una película pueden transmitir muchas emociones, ideas... Sí, creo que es una forma de expresión fantástica.



LUISMA. Sinceramente, Pienso que el arte es una pérdida de tiempo.



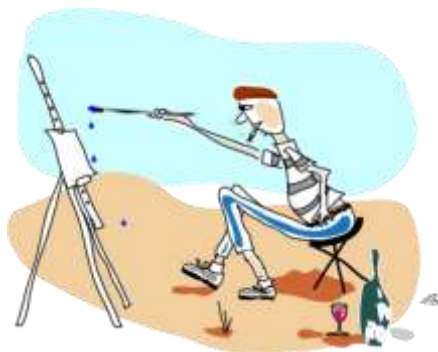
FRAN. No podría vivir sin arte. Creo que es algo bello que nos hace sentir muchas cosas. Con él podemos sentir y expresar nuestras angustias, miedos, sueños...



BELÉN, Muchas obras de arte muestran una época, un tiempo, un momento histórico. El arte es importante para conocer un poco mejor nuestro pasado...



RAQUEL. Hoy en día cualquier cosa es considerada arte, una caja de zapatos en un museo es arte, una patata en una vitrina es arte... creo que hemos perdido la esencia del arte.





Están a favor del arte



Están en contra del arte

1. Has hecho obras mejores que esta y harás más. Pero pase lo que pase, has provocado a la gente. Les has *concienciado* y defienden sus ideales. (Diego / Frida)



2. Sus cuadros expresan lo que todos sentimos, que estamos solos con nuestro *dolor*. (Diego / Frida)

3. Su obra es *ácida* y *tierna*, *dura* como el *acero* y fina como el *ala* de una mariposa, *amable* como una sonrisa y cruel como la *amargura* de la vida. (Diego / Frida)

a. El arte es expresión, es comunicación

c. El arte es sentimiento

b. El arte es provocación

d. El arte es descripción

e. El arte es reflexión

f. El arte es subjetivo

Dolor: pain. *Ácida:* sour. *Tierna:* Tender. *Dura:* strong *Acero:* Steel. *Ala:* wing
Mariposa: butterfly. *Amable:* nice. *Amargura:* bitterness. *Concienciar:* make aware

7.A



Observa las pinturas siguientes. Y anota con tus compañeros lo que observas y tu opinión sobre ellos. Finalmente selecciona el cuadro que según vosotros representa QUE ES ARTE:

<p>¿Qué es? ¿Qué representa?</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>¿Qué quiere el artista?</p> <p>¿Qué opinas?</p>		<p>¿Qué es? ¿Qué representa?</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>¿Qué quiere el artista?</p> <p>¿Qué opinas?</p>	
<p>¿Qué es? ¿Qué representa?</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>¿Qué quiere el artista?</p> <p>¿Qué opinas?</p>		<p>¿Qué es? ¿Qué representa?</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>¿Qué quiere el artista?</p> <p>¿Qué opinas?</p>	
<p>¿Qué es? ¿Qué representa?</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>¿Qué quiere el artista?</p> <p>¿Qué opinas?</p>		<p>¿Qué es? ¿Qué representa?</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>¿Qué quiere el artista?</p> <p>¿Qué opinas?</p>	
<p>¿Qué es? ¿Qué representa?</p> <p>¿Cómo es?</p> <p>¿Qué quiere el artista?</p> <p>¿Qué opinas?</p>		<p>El cuadro que mejor representa el arte para nosotros es...</p> <p>Porque...</p>	

(no) Me gusta la pintura de Da Vinci porque...
Me encanta Yue Minjun porque...
Creo que este cuadro representa...
Pienso que esta obra es..
La verdad es que (no) me gusta la pintura porque...
En realidad la pintura me aburre, ...
Francamente (no) veo arte en estas pinturas porque...
No creo que Banksy sea un pintor puro, para mí un pintor...



7.B

<p>FEO BONITO RARO ESPECIAL DIFERENTE</p> <p>NORMAL ESPECTACULAR IMPRESIONANTE</p> <p>REALISTA CREATIVO TIENE UN ESTILO MUY PERSONAL</p> <p>COLORIDO TRISTE ALEGRE ELEGANTE</p> <p>SIMPLE COMPLEJO</p> <p>SIGNIFICATIVO</p> <p>CRITICO</p> <p>SIMBÓLICO MISTERIOSO</p> <p>TRADICIONAL MODERNO CLÁSICO</p>	<p>EXPRESAR</p> <p>PLASMAR</p> <p>CAPTURAR</p> <p>DESCRIBIR</p> <p>HABLAR</p> <p>CRITICAR</p> <p>OBSERVAR</p> <p>MOSTRAR</p> <p>...</p>
--	---

	- 1-----10 +		- 1-----10 +
REPRESENTACION		COPIAR	
EXPRESION		DESCRIPCIÓN	
CULTURA		ESTÉTICA	
HABILIDAD		TÉCNICA	
SENTIMIENTO		NEGOCIO	
TALENTO			

7.C

Yo creo que el arte es...

A mí me parece que el arte representa...

Yo pienso que el arte no es / no tiene que...

Para mí / nosotros, el cuadro que mejor representa el arte es...

Porque...

En mi/nuestra opinión, el cuadro que mejor representa el arte...

Porque...

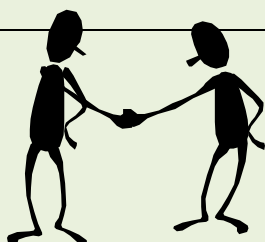
Creo / Creemos que el cuadro que representa el arte mejor es...

Porque...

(no) Me gusta la pintura de Da Vinci porque...
 Me encanta Yue Minjun porque...
 Creo que este cuadro representa...
 Pienso que esta obra es..
 La verdad es que (no) me gusta la pintura porque...
 En realidad la pintura me aburre, ...
 Francamente (no) veo arte en estas pinturas porque...
 No creo que Banksy *sea* un pintor puro, para mí un pintor...

¿ESTÁS DE ACUERDO?

☺ Sí, estoy completamente de acuerdo contigo	:-/ Estoy más o menos de acuerdo con ella	☹ No estoy de acuerdo en absoluto con él
Tienes razón		No tienes razón
		No tienes ni idea





Marca con 1. 2. 3. 4. Las frases siguientes ¿Quién las dice?

a) Está metida ahí la personalidad o la visión del artista también

1. 2. 3. 4.

b) Es la expresión de sentimientos y de sensibilidades de una persona a través de diferentes técnicas

1. 2. 3. 4.

c) Lo que te ponía los pelos de punta, para eso era el arte.

1. 2. 3. 4.

d) Creo que el arte es la plasmación en alguna forma física, material, sea pintura, escultura

1. 2. 3. 4.

e) Actualmente es como la plena libertad del artista

1. 2. 3. 4.

f) Bueno, Joseph Beuys decía que todo el mundo podía ser un artista

1. 2. 3. 4.

g) Esto que tú lo ves y te provoca... asco, te provoca terror, te provoca admiración...

1. 2. 3. 4.

h) Marcel Duchamp luego te ponía una silla y una bicicleta o te ponía una fuente en un urinario y decía "Eso es arte"

1. 2. 3. 4.

i) Siempre ha sido un instrumento del poder y de la religión

1. 2. 3. 4.

1



2



3



4



9

1. Definid MUSEO

- ¿Qué es?
- ¿Qué hay?
- ¿Para qué sirve?

**2. ¿Vas con frecuencia a los museos? ¿Son necesarios?** Razona tu respuesta

3. Escuchad la presentación e intentad responder a las preguntas siguientes. En la película de FRIDA, se habla de dos artistas fundamentalmente: Frida Kahlo y Diego Rivera. Frida es la protagonista y con la película vamos a conocer más de su vida. Pero ahora vamos a conocer algo del amor de su vida: **Diego Rivera**..

1. ¿Cuántos años vivió Diego Rivera? a) 71 b) 81 c) 61	2. ¿Por qué fue a Europa? a) Para hacer turismo b) Para trabajar c) Para estudiar
3. Marca los autores que estudió GOYA. HOPPER. PICASSO. ANDY WARHOL. DA VINCI. CEZANNE. IÑÁRRITU. EL GRECO. MARISCAL. SIQUEIROS. BOTERO. MIGUEL ANGEL.	4. ¿Por qué es conocido principalmente? a) por sus ilustraciones b) por sus murales c) por sus acuarelas
5. ¿Qué ideología defendía y además plasmó en su obra? a) Fascista b) Comunista c) Capitalista	6. ¿Qué es un mural? a) Una pintura en un cuadro b) Una fotografía muy grande c) Una pintura en una pared
7. Características de un mural : a) Monumental, humorístico, crítico. b) Monumental, didáctico, poliangular c) Monumental, entretenimiento, perspectiva única	8. ¿Qué quieren los muralistas transmitir con su obra?

Necesitamos obras de arte para “nuestro museo”. En grupos de dos o tres personas:

- Buscad una pintura, escultura, una obra de arte de vuestro país o de un país de habla hispana que vosotros creéis debe estar en nuestro museo
- Hablad de su autor (biografía, influencias, aspectos interesantes de su vida)
- Explicad por qué esa obra debe estar en nuestro museo
- Dad vuestra opinión personal

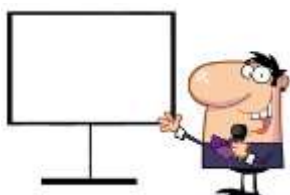


Tabla 41
Actividad de cine

SECUENCIACIÓN DE UNA CLASE SOBRE CINE. Actividad de cine	
Título	Puesta en escena
Contenido léxico, cultural y gramatical	<ul style="list-style-type: none"> - Vocabulario de cine: componentes de la puesta en escena como la luz, el sonido, el maquillaje, el vestuario, el lugar de rodaje, la actuación o el attrezzo. - Distinguir los elementos culturales que contextualizan el tiempo y el espacio de una escena. - Presente de indicativo (regulares e irregulares). Modales: tener que, hay que, poder o deber. Revisión de concordancias Sujeto + verbo y nombre / adjetivo. Posiciones y localizaciones con preposiciones o adverbios: aquí, ahí, allí, a la izquierda, a la derecha, encima, detrás, en, entre...etc. Comparativos, superlativos.
Objetivos	<ul style="list-style-type: none"> - Profundizar en los elementos que usa el cine. Conocerlos, reconocerlos, analizarlos y utilizarlos. - Mostrar la complejidad del cine y sus aportaciones. - Describir una escena a nivel compositivo. - Crear una escena con los componentes necesarios para contextualizarla en el tiempo y en el espacio.
Nivel	A2/B1
Temporización	Nos encontramos en la semana 4 del curso, en la sesión de los jueves que consta de dos horas de 45 minutos cada una con una breve pausa entre ellas.
Materiales	La película de <i>El último Emperador</i> ¹⁴⁶ (Bertolucci, 1987) los primeros 15 minutos. Papel en blanco y la ficha que distribuimos a los estudiantes (materiales a continuación)
Tarea final	Presentar y describir una escena con sus componentes de acuerdo con el género de la película
Desarrollo de la clase	<p>1. 1. INTRODUCCIÓN. Explicamos el término puesta en escena con la ayuda de los estudiantes:</p> <p style="text-align: right;">EL PROFESOR: <i>Imaginad que nos dan una sala como este aula, pero está</i></p>

¹⁴⁶ Seleccionamos esta película porque recrea la historia, la sociedad y la política a través de la vida del último emperador chino Puyi. Es un tema histórico muy cercano a nuestros estudiantes y pensamos que va a ser un espectador muy observador y crítico con los elementos usados para la puesta en escena.

10
minutos

vacía y está completamente blanca para rodar una película de terror. Qué necesitamos para acondicionarla, para contextualizarla.

Los estudiantes poco a poco y con nuestra ayuda nos dan los componentes. Colores oscuros, apenas hay luz, el lugar tal vez en un castillo, hay velas, el maquillaje es...

Anotamos las palabras claves en la pizarra. Sonido, iluminación, vestuario...etc. Una vez que tenemos estas palabras, distribuimos la ficha a los estudiantes para que hagan el ejercicio **1** (ver material a continuación) y corregimos.

35
minutos

1. 2. INTRODUCCIÓN. Con ayuda de un *power point* con breves explicaciones y de varios videos seleccionados y accesibles en *youtube* explicamos con más detalle el significado de cada componente de la puesta en escena. Vemos una escena de *Tiburón* (1975, Spielberg), la escena de apertura de *Apocalypse Now* (Coppola, 1979) y unos minutos de *Up* (Pete Doctre y Bob Peterson, 2009) para ver los efectos del sonido y de la música. Vemos la escena de apertura de *El asesinato de Jessi James por el cobarde Robert Ford* (Andrew Dominik, 2007) para ver los efectos de la iluminación. Comentamos el vestuario y el maquillaje de la película con la que estamos trabajando *El Laberinto del Fauno* (Guillermo del Toro, 2006) y nos damos cuenta de cómo este aspecto marca la personalidad, la profesión y la posición social de cada personaje.... Etc.

FIN DE LA PRIMERA HORA, pausa de 15 minutos

COMIENZO DE LA SEGUNDA HORA

15 /17
minutos

2. 1. RECONOCER y ANALIZAR COMPONENTES DE LA PUESTA EN ESCENA. Explicamos a los estudiantes que vamos a ver los 15 primeros minutos de la película *El Último Emperador* (Bertolucci, 1987) y que ellos deben anotar en la ficha (ejercicio **2** de los materiales) a qué género pertenece esta película y la calidad de todos los componentes de la puesta en escena para después comentar con el resto de la clase.

15 /17
minutos

2. 2. Hacemos una puesta en común para entre todos completar la ficha del ejercicio y decidir cuál es el mejor y el peor componente de la puesta en escena¹⁴⁷.

¹⁴⁷ Este es el tipo de actividad que el estudiante puede volcar en los “cuadernos de cine” y de hecho lo hacen en la sección “algo positivo/algo negativo” comentan lo oscura que es *El Laberinto del Fauno* y lo razonan, el efecto en el espectador del maquillaje y vestuario del fauno...etc.

10
minutos

3. NUESTRA ESCENA. Trabajamos en parejas. Damos a cada pareja una situación (una comedia romántica, a película de acción, una película de ciencia ficción y un *western*)
Deben recrear la escena en un folio en blanco, colocar lo componentes necesarios para contextualizar. Después de cinco minutos deben describir la escena a la pareja de al lado y la pareja debe dibujar lo que le están explicando para intentar decir de qué genero se trata por los componentes usados.

MATERIALES PARA LA SECUENCIACIÓN DE UNA ACTIVIDAD.
Actividad de cine

COMPONENTES DE LA PUESTA EN ESCENA

1



1



2



3



4



5



6

- LUGAR / SET

- VESTUARIO

PROFESIÓN
CLASE SOCIAL
PERSONALIDAD

- ILUMINACIÓN

Luces y sombras

- ELEMENTOS / OBJETOS

- MAQUILLAJE

- SONIDO

Música
Ambientación, ruidos
Diálogos, texto

- COLOR: Frío / Cálidos

- ACTORES. Protagonistas, secundarios, extras



7

URBANO / ANTIGUO / ELABORADO / OSCURO /
RURAL / MISTERIOSO / RECARGADO / NATURAL
/ SENCILLO / LUJOSO / POBRE / DE ÉPOCA /
LUMINOSO / MODERNO / TRISTE / DISTENDIDO

¿Cómo es la puesta en escena de El Laberinto del Fauno?

- Yo creo que está muy bien hecha...

- A mí me parece excesiva, la parte fantástica es muy oscura, demasiado...

- Pues yo creo que refleja muy bien la vida de aquellos años con los uniformes, el interior de la casa...

2

PUESTA EN ESCENA:

Vamos a contextualizar una película. Mira las imágenes siguientes y escribe el lugar y la fecha aproximada en que tiene lugar la acción. **LA PUESTA EN ESCENA** debe transportarnos a un lugar y a un tiempo determinado ¿Qué detalles, elementos, objetos... te ayudan a saber cuándo y dónde tiene lugar la acción?

Atención a...

El género

La luz

El sonido

El maquillaje

El vestuario

El set

Elementos característicos. Attrezzo.



El mejor componente de la puesta en escena es...

El peor componente de la puesta en escena es...



Una vez presentado el curso “Español a través del cine”, pasamos a presentar los instrumentos de medida que nos hacen un balance del logro de objetivos y cumplimiento de expectativas. Nos van a informar de cómo ha sido toda la experiencia. En el capítulo siguiente explicamos estos instrumentos, su implementación y en el capítulo 8 analizaremos los resultados.

Capítulo 7.

Diseño de los Instrumentos para el Análisis de Resultados de la Intervención Didáctica

En el capítulo anterior hemos descrito el conjunto de la programación del “Español a través del cine” y puesto que la expresión oral recoge uno de los focos de nuestra investigación, dedicamos parte del capítulo anterior a describir cómo hemos medido y orientado la evaluación de esta habilidad dentro del curso.

En este capítulo añadimos los instrumentos de medida de la intervención didáctica en cuanto a la expresión oral desde el punto de vista de la investigadora. Ya sabemos que profesora e investigadora son la misma persona en este trabajo y no es fácil separar ambos roles, de hecho, es necesario que los límites entre ambas quede difuso y se retroalimenten dentro del proceso de investigación - acción que estamos llevando en el aula. No obstante, no vamos a ser los únicos que valoran la evolución de nuestros estudiantes, hemos usado la evaluación de seis jueces expertos que no están involucrados en la intervención didáctica como lo estamos nosotros para que aporten su valoración de una forma más objetiva. Como detallaremos a continuación, dos personas han conducido las entrevistas que valoran la progresión de la expresión oral y seis jueces expertos evalúan esa progresión.

El otro foco de nuestra investigación es observar y desarrollar el uso del cine en el aula de segundas lenguas. Como profesora e investigadora, diseñamos actividades a partir de productos audiovisuales que se llevan a la clase y observamos su funcionamiento. Sin embargo este análisis no quedaría completo sin recoger la opinión de nuestros estudiantes. Así es que, sus observaciones se han recogido a través de una encuesta, un cuestionario, los cuadernos de cine e incluso en la entrevista 2.

Recordemos con la ayuda de la tabla 41 qué es exactamente lo que vamos a medir:

Tabla 42*Qué medimos en “Español a través del cine”*

Qué medimos	Descripción	Instrumento de medida
1. fluidez y confianza	La evaluación de la mejora antes, durante y después de la intervención: qué impacto ha tenido nuestra intervención didáctica en cuanto a la mejora o no de fluidez y confianza en la expresión oral de nuestros estudiantes, si estos componentes especialmente se han visto reforzados y si con esto se ha conseguido una competencia comunicativa más sólida.	1. Entrevista 1 2. Entrevista 2 3. Entrevista 3 4. Evaluación de expertos
2. desarrollo de habilidades orales	La evaluación del desarrollo de habilidades orales dentro del programa (ya desarrollado en el capítulo anterior).	Sistema de evaluación del curso: Autograbación. Presentación oral. Tertulia. Corto
3. la evaluación del uso del cine	La evaluación del uso del cine como herramienta didáctica en aulas de segundas lenguas: Este curso ha tenido una herramienta indispensable, siempre presente, usada incluso a modo de libro de texto: el cine. Necesitamos saber la opinión que han recogido nuestros estudiantes a lo largo del curso del uso del cine como base de actividades, tareas, sistema de evaluación y en definitiva diseño de un curso de segundas lenguas. Queremos saber el impacto que ha tenido esta herramienta en nuestro objeto de estudio: los alumnos.	5. Encuesta (Sondeo) 6. Cuestionario valoración final 7. Seguimiento y observación de la profesora/investigadora 8. Seguimiento y observación del aula de los estudiantes: Cuadernos de cine
4. la evaluación de toda la experiencia	Precisamos saber si la intervención general realizada por la profesora/investigadora ha sido adecuada o no para el problema planteado y en qué aspectos el estudiante valora o critica esta intervención.	6. Cuestionario valoración final

Se trata por tanto de un estudio evolutivo con un diseño cuasi-experimental, puesto que hacemos mediciones antes, durante y después de aplicar un tratamiento (un curso con un diseño específico). Para que haya una mejora en una competencia comunicativa, necesitamos sobre todo tiempo, un tiempo durante el cual se han usado unas herramientas y contenidos (cine, cultura, lengua) que han activado una serie de mecanismos (emociones, estrategias comunicativas, necesidad de comunicar) que a su vez han tratado de influir y mejorar las variables de fluidez y confianza. Observamos la variación en el tiempo de un aspecto de la expresión oral en el que se ha intervenido, se recogen datos en varios momentos determinados a lo largo de un semestre universitario y esperamos que haya un progreso (especialmente en las variables de fluidez y confianza). Para medir este progreso y cambio hemos usado varios instrumentos de medida (ver tabla 42).

La elección de un tipo de instrumento u otro en cada actividad de evaluación, así como las categorías seleccionadas para ser analizadas, depende de los participantes en dichas tareas. Así, por ejemplo:

- Hemos utilizado entrevistas individuales para evaluar el punto 1 (de la tabla 42: fluidez y confianza), realizadas por agentes externos para no asociarlas a calificaciones del curso, analizadas por la investigadora y trianguladas por jueces externos.
- El desarrollo de la evaluación oral dentro del curso (punto 2 de la tabla 42) está desarrollada en el capítulo anterior.
- Al final del curso se realiza un cuestionario global donde se recoge la valoración final del estudiante tanto de su propia actuación, como la de la profesora, del diseño del curso, como del uso del cine (punto 3 de la tabla 42) y su opinión acerca de esta herramienta. Los estudiantes responden individualmente.
- Para valorar su satisfacción con “Español a través del cine” (punto 4 de la tabla 42) hemos utilizado varias herramientas. Expondremos con detalle el cuestionario, por ser este el

instrumento más extenso y que valora la experiencia de forma global una vez finalizado el curso¹⁴⁸.

La temporalización de los instrumentos de medida se desarrolló a lo largo del curso como se describe en la tabla 43

Tabla 43
Temporalización de la aplicación de los instrumentos de medida

Instrumento de medida	Tiempo
Entrevista 1	Semana 2
Entrevista 2. Encuesta - Sondeo. Cuaderno 1	Semana 7
Cuaderno 2	Semana 10
Entrevista 3	Semana 14
Encuesta- Cuestionario final	Una vez pasado el semestre
Observación y análisis de entrevistas por la Profesora / Investigadora	Una vez pasado el semestre
Juicio de expertos	Después del juicio emitido por la profesora / investigadora
Cuaderno de campo o de aula	A lo largo de todo el semestre

Hemos estructurado el capítulo y la manera de presentar estos instrumentos de medida en tres apartados, siguiendo el criterio de su objetivo principal (ver figura 30 y tabla 43).

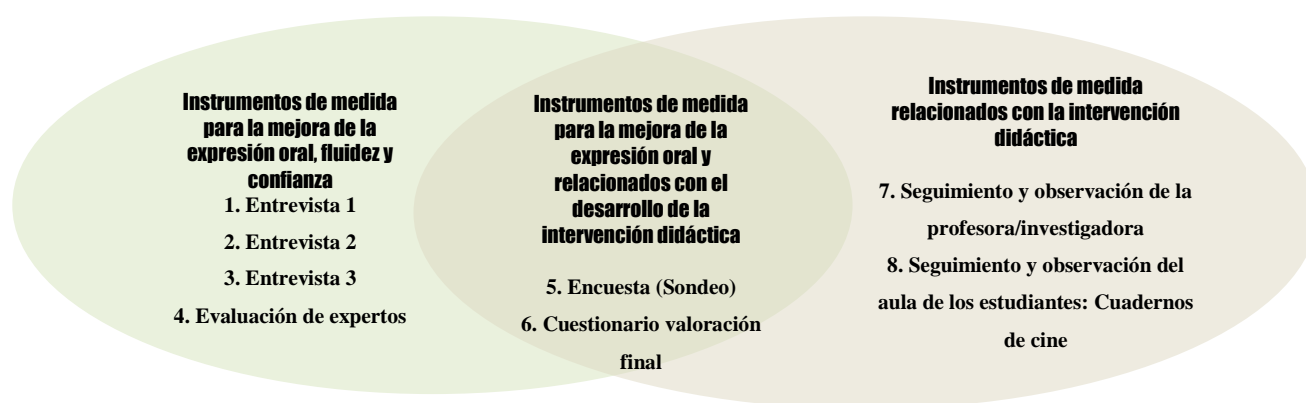


Figura 30. Instrumentos de medida de la investigación

¹⁴⁸ Además hemos recogido observaciones y anotaciones personales en el **cuaderno del aula**, una **encuesta** en el ecuador de la intervención para hacer un balance del trabajo hecho hasta el momento y breves reflexiones de los estudiantes que exponían en sus **cuadernos de cine** o aprendizaje, todos estos instrumentos los explicaremos brevemente y nos extenderemos más con el cuestionario final pues cubre más ampliamente y con mayor objetividad nuestras preguntas.

Tabla número 44*Instrumentos de medida y objetivos de evaluación*

Instrumentos de medida Objetivo de la evaluación	Entrevista 1	Entrevista 2	Entrevista 3	Evaluación de jueces	Observación de la profesora	Observación del estudiante: Cuaderno 1 / 2 / 3	Encuesta 1	Cuestionario
1. a. Evaluar la progresión de confianza en la expresión oral	✓	✓	✓	✓	✓			✓
1. b. Evaluar la progresión de la fluidez en la expresión oral	✓	✓	✓	✓	✓			✓
3¹⁴⁹. Evaluar la opinión de los estudiantes sobre el uso del cine en aulas ELE y si mejora con él la expresión oral		✓			✓	✓	✓	✓
4. Evaluar la satisfacción de los estudiantes con el curso		✓			✓	✓	✓	✓

¹⁴⁹ El punto 2 hace referencia a la expresión oral en su totalidad y se trató en el capítulo anterior, por eso no aparece ni en esta tabla ni en este capítulo

1. Instrumentos de Medida para la Expresión Oral. Entrevistas 1. 2. 3 y Evaluación de Expertos

En realidad estos cuatro instrumentos de medida conforman un todo. Ya que esperamos variaciones en la fluidez del sujeto en un tiempo determinado, tomamos muestras de sus actos de habla al comienzo del curso (entrevista 1, en la semana 2), en mitad del semestre (entrevista 2, en la semana 6/7) y al final (entrevista 3, en la semana 14). Teniendo en cuenta el diseño de estas actividades y el diseño general del curso (véase el capítulo anterior para más detalles), abordamos uno de los objetivos de nuestra investigación: valorar hasta qué punto mejora la fluidez y la confianza en la expresión oral de los alumnos que participen en la actividad propuesta.

Describimos a continuación cada uno de los instrumentos diseñados y cómo se han utilizado dentro de la investigación.

Entrevistas.

La entrevista permite recopilar información sobre acontecimientos y aspectos subjetivos de las personas: creencias y actitudes, opiniones, valores o conocimientos, que de otra forma el investigador no tendría a su alcance [...] permite interpretar comportamientos y constituye una fuente de significado (Del Rincón, en Mateo 2001:p. 39)

De acuerdo con Del Rincón, la naturaleza de la entrevista nos permite recoger no sólo un amplio volumen de muestra de habla de nuestros estudiantes para después poder evaluarla, en especial la **fluidez**, sino también su actitud, su conducta, su “comportamiento” para analizar también la **confianza** que muestra en el acto de habla.

Realizamos tres entrevistas estandarizadas, todos los estudiantes responden a las mismas preguntas. Son entrevistas dirigidas, se sigue una estructura concreta y se elaboran algunas preguntas extra en caso de necesitar más muestra de habla del estudiante, es decir hay un guion

previamente elaborado. Son preguntas abiertas para que el estudiante tenga la posibilidad de producir y expresar un discurso lo suficientemente extenso para que nosotros podamos analizar qué sucede en él. La entrevista 1 y 3 se realizan de forma individual, la entrevista 2 se realiza en grupos de dos o tres estudiantes.

Las tres entrevistas constan de tres partes, cada parte con un objetivo diferente.

Todas las entrevistas son grabadas en video con el consentimiento de los estudiantes que han sido informados de la realización de esta investigación previamente. Los estudiantes no necesitan una preparación previa, solo saben que estamos realizando una investigación y que tienen que hablar en español durante unos 10 minutos guiados por un profesor del departamento que no es el profesor del curso y que estas entrevistas no serán visionadas por la profesora hasta terminado el semestre, por lo que no afectará de modo alguno a su nota.

1. 1. Entrevista 1. Inicio del curso.

La entrevista se realiza entre la segunda y la tercera semana de curso, cuando ya hemos comenzado a revisar lengua y contenido y ya se ha empezado a hablar de cine¹⁵⁰.

La entrevista es una tarea externa a la programación del curso y se invita a todos los estudiantes matriculados en el curso. Se les informa de que forma parte de una investigación y se

¹⁵⁰ Es un curso de 40 horas repartidas en 13 semanas. El momento ideal de hacer estas entrevistas es justo antes de empezar el curso y antes de empezar a dar contenido, **desafortunadamente no es posible**. La política de la universidad ofrece a los estudiantes en las tres primeras semanas de curso el período llamado “add and drop” (apuntarse o borrarse) En este período los estudiantes tienen la opción de asistir a los cursos optativos para acabar de decidir en qué curso usar sus créditos de libre elección. Esto significa que hasta la semana tres no tenemos listas definitivas de los estudiantes que van a participar en el curso de cine. Si bien es cierto que los que están realmente interesados, un 75%, están en el aula desde el día uno, no podemos convocar una entrevista con anterioridad, puesto que habrá estudiantes que no estén en las listas hasta la tercera semana. También creemos conveniente hacer una presentación en el aula del curso para que entiendan la parte de investigación y pregunten y comenten todo lo que crean pertinente antes de hacer la entrevista. Por todo esto, la primera entrevista tiene lugar entre la segunda y la tercera semana de curso, cuando ya hemos comenzado a revisar lengua y contenido y ya se ha empezado a hablar de cine.

solicita un consentimiento que nos permite usar sus testimonios así como sus actividades recogidas por el profesor para fines educativos y de investigación.

Al no ser obligatoria, sólo 18 de los 24¹⁵¹ matriculados acudieron finalmente a hacerla.

En la medida en que el momento de la evaluación suele crear ansiedad y bloquear al alumno, presionado por la necesidad de una nota alta¹⁵², optamos por solicitar la ayuda de otras profesoras para realizar las entrevistas, de esta manera, intentamos asegurar la actuación de un estudiante tranquilo, relajado, que no se sienta nervioso como si fuera un examen, sino confiado, participativo, que no piense que el cometer errores le va a traer consecuencias negativas. Así, contamos con dos profesoras del Programa de Español de la universidad: Isabel Briz Hernández y María Consuelo Vega León, quienes han tenido la amabilidad de participar y conducir estas entrevistas sin evaluarlas. Las entrevistas que conducen Isabel y María, son las que evaluarán los jueces expertos.

1. 1. 1. Objetivos de la entrevista 1.

- Conocer el estado de la L2¹⁵³ de los estudiantes antes de la intervención para saber en qué momento de su L2 se encuentran.
- Conocer cuál es su grado de fluidez. Por fluidez entendemos si siguen la conversación de forma coherente, hacen muchas o pocas pausas, silencios, recurren fácilmente a otros

¹⁵¹ Creemos que el *add and drop*, ese periodo de matriculación que se extiende durante las primeras tres semanas de curso, afectó al bajo número de entrevistas. En la primera semana de clase no estaban todos los estudiantes finalmente matriculados, pero nosotros debíamos planificar ya el momento de hacer las entrevistas. No obstante, creemos que los datos finalmente recogidos y analizados puede servir de referencia o de tendencia de lo acontecido durante este semestre.

¹⁵² Ver más información sobre el entorno socioeducativo de Hong Kong en el capítulo 4.

¹⁵³ Seguimos usando la nomenclatura de L2 como venimos usando a lo largo de esta investigación para no confundir al lector y porque es la nomenclatura más usada cuando hablamos de aprendizaje de segundas lenguas puesto que se da por hecho que hablamos de la primera segunda lengua que aprenden. Cada estudiante tiene una biografía lingüística diferente y para referirnos a esta situación lingüística de todos ellos de manera homogénea continuaremos usando **L2**.

idiomas (inglés, cantonés) etc... Queremos saber si tienen confianza en su expresión oral, si se muestran relajados y confiados¹⁵⁴.

1. 1. 2. Desarrollo de la entrevista 1.

La entrevista, desarrollada en español, consta de tres fases: (a) calentamiento, (b) desarrollo y (c) meta; cada una de ellas articulada alrededor de tres ejes temáticos (i) presentación, (ii) tema libre y (iii) cine. (ver figura 31 o ANEXO 16).

a. Fase de calentamiento. Esta fase tiene como objetivo preparar el clima de toda la entrevista.

La entrevistadora pide a los estudiantes una breve presentación: nombre, edad, estudios, gustos, tiempo libre.

b. Fase de desarrollo. En

esta fase, se pide al

estudiante que escoja

uno de entre tres temas:

(1) La ciudad de Hong

Kong, (2) Viajes, (3) Mis

estudios. Los temas han

sido seleccionados por su

interés para los estudiantes, a partir de experiencias observadas en cursos pasados¹⁵⁵. Para

preparar el tema tienen dos minutos (opcionales, algunos estudiantes no los usan) para elaborar

Figura 31. Preguntas de la entrevista 1. Ver completa en el ANEXO 16.

¹⁵⁴ Ver más detalles sobre la fluidez en el capítulo 1

¹⁵⁵ La mayoría de nuestros estudiantes son de Hong Kong y el tema de la identidad cultural, la independencia o no de China, es de constante actualidad. En cuanto al tema de los viajes, casi todos han visitado varios países con la familia, con amigos, con becas, haciendo prácticas y todos tienen experiencias que compartir. Respecto a los estudios, como ya mencionamos anteriormente, son estudiantes muy dedicados, tienen todo tipo de experiencias y anécdotas con los exámenes, con los compañeros, podríamos decir que es su profesión en estos momentos. Por tanto, son temas que les son familiares, cercanos y de los pueden explicar sus propias vivencias.

algunas ideas para presentar esos temas desde su punto de vista. Después, hablan durante dos o tres minutos y, ayudados por el entrevistador con preguntas previamente elaboradas, pueden proporcionar más información para que su discurso sea lo suficientemente amplio para que pueda ser evaluado posteriormente.

c. Fase meta. En la tercera fase, la entrevistadora realiza al estudiante algunas preguntas sobre sus gustos cinematográficos. A través de estas preguntas observamos qué tipo de conocimientos previos trae el estudiante sobre el contenido que va a cubrir parte del programa del curso –cine–.

1. 2. Entrevista 2. Seguimiento.

La segunda entrevista se realiza en la semana siete y ocho del curso¹⁵⁶, fuera del horario lectivo. Estamos a mediados de semestre, es un buen momento para hacer balance y recoger información de los estudiantes sobre el curso. Así pues, con esta entrevista añadimos sus valoraciones a las nuestras, aquellas que recogemos cada día en aula.

A diferencia de la entrevista 1, la entrevista 2 la conduce la profesora y coincide con una tarea evaluable dentro del curso. Esto tiene dos consecuencias: por una parte, todos los estudiantes participan. Por otra parte, investigadora y profesora coinciden en el papel de entrevistadora. En este caso, corremos el riesgo de que los estudiantes no estén relajados, que estén nerviosos o se bloqueen porque se enfrentan a un examen. Sin embargo, la ventaja al proceder de esta manera es que podemos conocer personalmente su opinión sobre el curso y

¹⁵⁶ La segunda entrevista se retrasó una semana respecto al programa previsto. Hemos de señalar que durante los meses de septiembre y octubre, cuando se desarrolla este curso y la investigación del mismo, tiene lugar en Hong Kong “*La Revolución de los paraguas*” protagonizada por protestas de estudiantes universitarios y de secundaria, manifestaciones y acampadas masivas en la ciudad, lo que afectó al desarrollo del curso como se explica más adelante (o en ANEXO 22)

evaluar su progreso en el aula desde el punto de vista del profesor, al tiempo que podemos recoger datos para valorar su confianza y fluidez desde la perspectiva del investigador.¹⁵⁷

La entrevista se realizó a 23¹⁵⁸ estudiantes en grupos de dos o tres personas, con una duración de unos 30 minutos.¹⁵⁹ Para ello, se apuntaron en una lista con unos horarios pre establecidos. Todas las entrevistas son grabadas en vídeo tras la conformidad de los sujetos.

1. 2. 1. Objetivos de la entrevista 2:

- Observar el progreso de los estudiantes y su pérdida o adquisición de confianza y fluidez.
- Conocer la opinión de los estudiantes sobre curso.
- Detectar si es necesario reajustes en algún área específica del mismo.

1. 2. 2. Desarrollo de la entrevista 2.

Al igual que la entrevista número 1, la número 2 se realiza en español y se desarrolla en tres fases (calentamiento, fase de desarrollo, fase meta), cada una organizada alrededor de unos bloques temáticos

a. Fase de calentamiento. La primera fase se centra en la presentación personal y sirve de preparación y motivación. Al igual que en la entrevista 1, la entrevistadora pide a los estudiantes una breve presentación: nombre, edad, estudios, gustos, tiempo libre.

¹⁵⁷ Observamos que después de 7 semanas y con 3 horas de clase semanales, no se producen grandes cambios por lo que la entrevista que tiene lugar en esta semana apenas recoge variaciones reseñables. Además la entrevista 2 es realizada por la profesora/investigadora y la entrevista 1 y 3 por otras docentes, por lo que el protocolo de entrevista entre las tres no sería homogéneo y podría distorsionar los resultados. Por tanto, la entrevista 2 no será valorada por los jueces expertos, pero sí es útil a la profesora / investigadora para hacer un balance de cómo está yendo la intervención didáctica.

¹⁵⁸ De 24 estudiantes matriculados, uno de ellos no asistió en todo el curso.

¹⁵⁹ En el primer curso que diseñamos, en el curso experimental, tuvimos 14 estudiantes e hicimos esta entrevista de forma individual, ahora al tratarse de 23 estudiantes no disponemos del tiempo necesario para hacerlas una a una y hemos decidido hacer el ejercicio en grupos.

b. Fase de desarrollo. En la segunda fase, se busca analizar la competencia comunicativa en cuanto a su confianza y fluidez, su coherencia, cohesión, así como las pausas realizadas. Se introducen temas cercanos que pertenecen a su experiencia personal y con el que se puedan sentir más confiados. Aquí, la entrevistadora hace preguntas sobre alguno de los asuntos que el entrevistado ha explicado en su presentación.

c. Fase meta. En la tercera fase, como en la entrevista 1, la entrevistadora hace algunas preguntas al estudiante sobre sus gustos de cine. A través de estas preguntas pretendemos recoger como el estudiante ha asimilado o no los conceptos de lenguaje cinematográfico que hemos visto hasta el momento en el curso. Es en esta fase de la entrevista donde introducimos también preguntas relativas a las actividades del curso, las películas, las dificultades que encuentran, o si tienen alguna sugerencia para mejorarlo.

1. 3. Entrevista 3. Final del curso.

La tercera entrevista tiene la misma estructura que la primera. Se realiza una semana después de finalizar el curso. Es voluntaria como la entrevista 1 y están invitados todos los estudiantes matriculados en el curso. Asistieron 22.

Como ya explicamos en la entrevista 1, la evaluación es un tema que hay que trabajar con delicadeza. No queremos que esta entrevista sea tomada por los estudiantes como un examen más y teman que se va a evaluar su trabajo a final de curso con esta entrevista. Por eso decidimos solicitar de nuevo la colaboración de dos profesoras del Programa de Español de la universidad: Isabel Briz Hernández y María Consuelo Vega León que, como en la entrevista 1, conducen las entrevistas, pero no las evalúan.

Al igual que la entrevista 1 los estudiantes se apuntan a una lista con unos horarios preestablecidos fuera del horario lectivo. Se hace de forma individual. La entrevista dura entre 10 y 15 minutos. Todas las entrevistas son grabadas en vídeo tras la conformidad de los sujetos.

1. 3. 1. Objetivos de la entrevista 3:

- Conocer el estado de la L2 de los estudiantes para valorar si el curso ha afectado positivamente a sus conocimientos de español como lengua extranjera y a sus conocimientos cinematográficos.
- Queremos conocer especialmente cómo han mejorado en su grado de fluidez en los siguientes aspectos: si siguen la conversación de forma coherente, si hacen muchas o pocas pausas, cómo son los silencios, si recurren fácilmente a otros idiomas (inglés o cantonés) y si su nivel de confianza ha mejorado.

1. 3. 2. Desarrollo de la entrevista 3.

Como en las dos ocasiones anteriores, la entrevista se realiza en español, se desarrolla en tres fases y cada una de ellas se articula con el objetivo de recoger una información determinada (ver figura 31 o ANEXO 16).

- a.** Fase de calentamiento La entrevistadora pide a los estudiantes una breve presentación: nombre, edad, estudios, gustos, tiempo libre. Con ello, se crea un clima abierto y de confianza necesario para desarrollar la entrevista.
- b.** Fase de desarrollo. Se recuperan los tres temas de la primera entrevista (La ciudad de Hong Kong. Viajes. Mis estudios) y deben elegir uno no tratado en la primera entrevista.
- c.** Fase meta. Como en los casos anteriores, el diálogo se centra en temas cinematográficos.

1. 4. Procedimiento de análisis de los datos.

El seguimiento completo de la mejora de la expresión oral se realiza finalmente sobre el análisis de datos recogido de 12 estudiantes. Esto se debe al número distinto de participantes en unas entrevistas y otras y a las discrepancias observadas en la aplicación de algunos protocolos de entrevista. Finalmente hemos seleccionado aquellas que siguen el mismo protocolo.

Como hemos señalado en el apartado anterior, las entrevistas, fundamentalmente la 1 y 3, tienen como objetivo medir el desarrollo que se produce en la expresión oral de los estudiantes en lo que se refiere a su fluidez y su confianza. Una vez recogido el acto de habla de los estudiantes pasamos a evaluar. Para tal fin diseñamos una plantilla que recoge las categorías que consideramos pueden servir a nuestro propósito (tal como hemos explicado en el capítulo uno dedicado al marco teórico):

FLUIDEZ¹⁶⁰

- pausas
- titubeos / falsos comienzos
- repeticiones
- procesamiento de la información y reacción: rapidez de reacción
- estrategias para resolver la carencia comunicativa: uso de la lengua materna / uso de otros idiomas / gestos
- longitud de las frases (o del discurso)
- velocidad
- en espera: eh, em, am...

CONFIANZA relajación, confianza, corren riesgos...

Esas categorías son evaluadas utilizando una escala Likert de 6 grados (véase tabla 45):

M: Mucho. P.: Poco. L: Largo. C: Corto. Le: Lento. R: Rápido.

¹⁶⁰ Ver tabla 45

Tabla 45*Plantilla de evaluación para evaluar la fluidez y la confianza***CATEGORIAS PARA EVALUAR LA FLUIDEZ y LA CONFIANZA**

Informante: _____

Estudiante: _____

CATEGORIAS	ENTREVISTA 1					ENTREVISTA 2				
PAUSA	M ¹⁶¹				P					
TITUBUEO / FALSO COMIENZO	M				P					
REPETICION	M				P					
PROCESAMIENTO DE INFORMACION Y REACCION	Le				R					
RAPIDEZ DE REACCION										
ESTRATEGIAS PARA RESOLVER										
CARENCIA COMUNICATIVA:										
USO DE LA LENGUA MATERNA U OTROS										
IDIOMAS	M				P					
GESTOS										
LONGITUD DE FRASES (o del discurso)	C				L					
VELOCIDAD	Le				R					
EN ESPERA: EH, EM, AM...	M				P					
otros										

FLUIDEZ 1

5 1

5

Confianza: Relajados, confiados, corren más riesgos, despreocupados										
---	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

CONFIANZA 1

5 1

5

¿Ha mejorado este estudiante su **fluidez** en la entrevista 2? **SI / NO**¿Ha mejorado este estudiante su **confianza** en la entrevista 2? **SI / NO**¹⁶¹ M: Mucho. Poco: Poco. L: Largo. C: Corto. Le: Lento. R: Rápido.

Para realizar el análisis de los datos, se ha requerido la presencia de evaluadores o jueces externos, además del análisis realizado por la propia investigadora, profesora de los estudiantes. La evaluación de expertos es una forma de verificar la fiabilidad de un trabajo. Escobar Pérez y Cuervo Martínez (2008, p. 29) la definen como una opinión de personas que tienen una trayectoria en el campo que ocupa la investigación, expertos reconocidos y que sus valoraciones y juicios verifican, informan o comprueban un hecho. (Robles Garrote y Carmen Rojas, 2015)

Por otra parte, como señalamos en el capítulo 1, Lennon (1996) nos recordaba que la fluidez es más bien una impresión del que escucha, por lo que la medida de esta actuación se vuelve complicada o al menos poco objetiva: “No existe un almacenamiento de fluidez, pero sí lo hay de gramática, pronunciación y vocabulario, elementos que sí podemos cuantificar. Por eso se tiende a medir la fluidez mediante estos componentes contables y a la vez más fiables y objetivos. Aunque el hecho de que algo puede ser cuantificado, no garantiza que defina realmente la fluidez” Lennon (1996, p. 391)

Cada vez que queremos evaluar la expresión oral nos encontramos con el problema de los instrumentos de medida para evaluarla objetivamente (como así también lo mencionamos en el capítulo uno) y esto lo hacemos extensivo a uno de sus componentes, la fluidez. A través de la obra de Wood (2010), hemos podido ver cómo varios estudios intentaban medir la fluidez con este sistema (medir tiempos, silencios, titubeos, falsos comienzos) con la duda final de tener resultados definitivos.

Siguiendo las palabras de Lennon en cuanto a que la medida de la fluidez finalmente recalca en la percepción del interlocutor, hemos creído conveniente hacer uso de estas palabras y buscar a varios interlocutores que se van a convertir en los jueces expertos que evalúen las entrevistas 1 y 3 de nuestros estudiantes y contrasten su evaluación con la nuestra.

También, como hemos mostrado en este trabajo, contamos con un tipo de estudiante muy presionado por los estudios y por la sociedad. El miedo al error o al fracaso es elevado, por lo que el nivel de estrés suele ser muy alto. No les gusta correr riesgos, pues esto significaría una evaluación negativa, situación que quieren evitar a toda costa. Hay un trabajo constante durante el curso para que los estudiantes pierdan el miedo al error a través de *feedbacks* positivos constantes y la creación de un ambiente en clase relajado (más detalles en el capítulo 6). La profesora / investigadora, si hace estas entrevistas corre el riesgo de encontrar a estudiantes que se sentirán evaluados por la profesora del curso y por ello, posiblemente nerviosos, nada relajados y muy pendientes de no cometer errores lo que les tensa aún más. Nos interesa evaluar cómo es la confianza que puede sentir el estudiante al hablar, manifestada a través de la relajación y una actitud sin temor a participar, sin tener la sensación de estar pasando un examen, sino de estar teniendo una conversación con un hablante nativo.

Por tanto serán agentes externos a la investigación y al aula los que observen también estas categorías para que el análisis de la profesora/investigadora pueda ser contrastado. Si queremos obtener una idea más precisa de lo que ha ocurrido en el aula, es necesario al menos dos perspectivas.

1. 5. Desarrollo de la evaluación de expertos.

Para la evaluación de datos por jueces externos a la investigación se procedió primero a seleccionar un total de seis jueces: Tres jueces profesionales de la enseñanza y tres jueces que no son profesionales de la enseñanza. Todos hablantes nativos de español y por ende, potenciales interlocutores de aprendientes o hablantes de nuestra lengua como L2. Los tres jueces expertos en enseñanza ELE tienen experiencia como docentes en Asia desde hace más de cinco años en

diferentes entornos educativos incluido el universitario. Los tres jueces no expertos en enseñanza ELE son una musicóloga, un informático y una abogada. Dos de ellos no tienen experiencia como profesores y todos han vivido en Hong Kong durante al menos cuatro años.

Todos ellos han sido informados de la investigación y han colaborado de forma voluntaria dedicándonos su tiempo, por lo que les estamos muy agradecidos.

Cada juez analiza un total de siete entrevistas distribuidas como muestra la tabla (ver tabla 45, resumen del desarrollo de la actuación de los jueces) y las sesiones con los expertos se han desarrollado de la forma siguiente:

- Primer análisis **sin** guía/plantilla de evaluación (ver tabla 45). Se pide a los jueces que analicen las entrevistas 1 y 3 de un mismo alumno y que anoten, siguiendo sus propios criterios, qué mejoras observan en su expresión oral relativas a fluidez y confianza.

- Segundo análisis **con** guía/plantilla de evaluación (ver tabla 45). Los jueces ven las entrevistas 1 y 3 de otro estudiante para que sean evaluadas con la plantilla diseñada a tal fin.

- Tercer análisis común de un caso. Todos los jueces analizan las entrevistas 1 y 3 de José utilizando la plantilla guía. Este alumno, según el análisis de la investigadora, es el que más ha progresado. Nos interesa comprobar hasta qué punto todos los jueces coinciden y triangular nuestras observaciones.

- Cuarto análisis común de un caso ajeno a la investigación. Los jueces visualizan la entrevista de una hispanohablante y se les solicita que analicen su expresión oral. EL objetivo es mantener una breve discusión con la investigadora para comprobar si el discurso de la nativa contiene los mismos elementos que el discurso de los estudiantes y poder alcanzar acuerdos acerca del concepto de fluidez en L2.

Todo el trabajo con los jueces se cierra con una puesta en común, entre la investigadora y el juez sobre los análisis realizados, de manera que pueda realizarse una evaluación final de la progresión de los estudiantes en cuanto a fluidez y confianza en una escala de uno a cinco.

Tabla 46

Desarrollo resumen de la actuación de los jueces expertos

	1°.	2°.	3°.	4°.	5°.
Juez Experto en Enseñanza 1	Visualizan las dos entrevistas de un alumno siguiendo el criterio del propio experto. Cada experto analiza estudiantes diferentes.	Visualizan las dos entrevistas de otro alumno pero esta vez con la plantilla/guía de evaluación (ver tabla 45 o ANEXO 21) Cada experto analiza estudiantes diferentes.	Visualizan las dos entrevistas de José, el estudiante que ha seleccionado la profesora / investigadora como aquel que más ha progresado. Todos los expertos analizan a José.	Visualizan el video de una persona nativa Todos los expertos analizan el discurso de María	Opinan y dan su veredicto
Juez Experto en Enseñanza 2					
Juez Experto en Enseñanza 3					
Juez no experto Enseñanza 1					
Juez no experto Enseñanza 2					
Juez no experto Enseñanza 3					

2. Instrumentos de Medida para la Mejora de la Expresión Oral y Relacionados con el Desarrollo de la Intervención Didáctica

Con estos instrumentos de medida recogemos una información muy amplia tanto del desarrollo de la expresión oral como del desarrollo de la intervención didáctica que estamos realizando.

Encuestas y cuestionarios. Ambos son instrumentos de recogida de datos y ambos se han hecho de forma anónima, no conocemos la identidad del encuestado con lo que esperamos conseguir también mayor objetividad en sus respuestas.

Las **encuestas** son una técnica participativa con la que se recogen respuestas a preguntas simples o breves, normalmente cerradas, de elección fija, con las que esperamos un sí o un no

por respuesta (Casas Anguita, 2003). Los **cuestionarios** consisten en una serie de preguntas sobre el problema que se quiere investigar y cuyas respuestas las necesitamos por escrito (Del Rincón, 1995)

Hemos combinado ambos. Necesitamos recoger la opinión de nuestros estudiantes sobre varios aspectos relacionados con “Español a través del cine”. Estamos pidiendo opiniones, valoraciones y sugerencias, por lo que se combinan preguntas abiertas para ofrecerles espacio y dejen sus comentarios, con preguntas con gradación (valorar del 1 al 5, por ejemplo) o categorizadas (a favor, en contra).

Les damos la opción de responder en inglés o en español, para que el idioma no sea un impedimento para desarrollar la respuesta.

Solicitamos la opinión de los estudiantes a través de encuestas y cuestionarios en dos ocasiones: a mediados de curso (semana 7) y a final de curso.

2. 1. Encuesta 1. Sondeo.

Objetivos.

- Recoger la opinión de los estudiantes sobre el curso hasta el momento (ver foto 15).
- Obtener sugerencias de los estudiantes sobre el desarrollo del curso, las clases, las actividades, la dinámica del aula, su progreso en el curso, etc.

Temporalización.

La encuesta se realiza en la semana 7 del curso, durante 15 minutos.

Agentes involucrados.

Todos los estudiantes que están ese día en clase (21 estudiantes)

MID TERM EVALUATION. Español a través del cine

1. What are, in your opinion, the good things about this course?

It's very good to provide chances for us to communicate in Spanish.
The amount of the assignment is adequate for self learning but not too much.
The best part is no centralized examinations required.

2. My suggestions for improvements of this course are as follows:

It would be good if there is ~~some~~ ^{more} movie showing sessions during the lesson.
And also it would be better if the access to watch the movie is provided as it's not easy to find the link of the film.

3. I encountered the following difficulties when taking this course

I encountered difficulties in finding the access to watch the movies.

Comentarios sobre...

<p>Las actividades en clase</p> <p>Me gusta la comunicación en español en clase porque es oportunidad sola para practicar español.</p>	<p>La selección de películas</p> <p>Los géneros de películas son diverso.</p>
<p>Los temas tratados en clase</p> <p>Muy bien.</p>	<p>El cuaderno</p> <p>Es una obra de mi para recordar la progreso de aprendiendo.</p>
<p>El blog CULTUREMA</p> <p>Es muy útil y aprendo español para ver el blog.</p>	<p>Otros</p>

Foto 15. Encuesta 1.

Contenido.

Conjunto de preguntas abiertas estándar, las mismas a todos los estudiantes. Opinión de los estudiantes sobre el papel del profesor, el papel de ellos mismos como estudiantes y las diferentes actividades hechas hasta el momento, también se piden sugerencias para mejorar el curso.

Desarrollo de la encuesta.

Se entrega a los estudiantes en papel dos hojas. La primera, en inglés, es la encuesta que pasa la Universidad todos los semestres a mitad de curso. Usamos el mismo formato porque los estudiantes están familiarizados con él. La hoja en español menciona los aspectos del curso sobre los que queremos recoger la opinión de los estudiantes.

Se entrega a los estudiantes 15 minutos antes de terminar la clase y se les pide que se tomen su tiempo para responder puesto que sus opiniones sobre el curso son fundamentales. Se recogen las respuestas y se evalúan posibles cambios a realizar durante la segunda mitad del curso.

2. 2. Encuesta 2.

Cuestionario final.

Finalizado el semestre se diseñó un cuestionario¹⁶² para ser completado *on line* por parte de los estudiantes de forma individual y



Foto 16. Membrete de la encuesta on-line

anónima (foto 16). Este cuestionario recoge información muy valiosa para esta investigación, pues son los propios sujetos, que han experimentado una intervención didáctica quienes emiten un veredicto sobre lo vivido en el aula. Las preguntas se plantearon en español y en inglés, para que no hubiera ningún problema de comprensión. Igualmente se les dio la opción de responder en cualquiera de los dos idiomas para no poner ninguna traba que coartara su oportunidad de expresarse. El cuestionario abarca diferentes aspectos¹⁶³:

¹⁶²Ver en el ANEXO 18 las preguntas del cuestionario completo.

¹⁶³Cada sección tiene una última pregunta abierta a cualquier tipo de comentario que quieran añadir.

- Variables generales informativas del sujeto: edad, estudios, tiempo estudiando español, idiomas que habla, variables que hemos usado para describir el perfil de nuestros estudiantes.
- Su opinión sobre el aprendizaje de idiomas en general: cómo debe ser el estudiante ideal, el profesor ideal, el sistema de evaluación ideal, las dificultades del aprendizaje.
- Su opinión sobre el curso “Español a través del cine”: sus expectativas, sus dificultades, qué han mejorado, su opinión sobre las películas del programa, el contenido, los materiales, las actividades, el sistema de evaluación, su opinión sobre el uso del cine en el aula y si con el cine han mejorado algún aspecto de su nivel de dominio del español.

Objetivos.

- Recoger la valoración de los estudiantes sobre el curso una vez que hemos terminado.
- Conocer si éste ha cumplido o no sus expectativas en cuanto a aprendizaje y desarrollo de la L2 (en especial de su expresión oral en esa lengua extranjera).
- Observar la opinión que tienen los estudiantes de su propio trabajo, de sus dificultades, de sus progresos durante el semestre.
- Conocer su opinión sobre el aprendizaje de lenguas, los profesores, los métodos, los estudiantes.
- Saber su experiencia y reflexiones sobre el uso del cine en el aula de segundas lenguas

Temporalización.

La semana después de terminar el curso.

Agentes involucrados.

Están invitados todos los estudiantes del curso. Participaron finalmente 18.

Contenido.

Opinión de los estudiantes sobre el papel del profesor, el papel de ellos mismos como estudiantes, el uso del cine en el aula y las diferentes actividades de todo el curso. Se piden sugerencias y comentarios para mejorar en próximas convocatorias.

Este cuestionario recoge todo tipo de preguntas¹⁶⁴:

- Abiertas, para recoger los comentarios de los estudiantes (ver fotos 17)

The image displays three examples of open-ended survey questions from a questionnaire. Each example consists of a question in Spanish and English, followed by a large rectangular text box for the respondent's answer.

- Example 1:** Question 4: "¿Por qué tomaste este curso? / Why did you take the course *". It features a large empty text box.
- Example 2:** Question 21: "CURSO DE CINE. El cine, ¿Crees que es una buena herramienta para la clase de idiomas? Razona tu respuesta *". Below the question is another large empty text box.
- Example 3:** Question 10: "APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el PROFESOR en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language teacher should be...". Below the question is a large empty text box, and a smaller line of text below that says "Comentarios. Any other comment about IDEAL TEACHER".

Foto 17. Ejemplos del cuestionario de preguntas abiertas

¹⁶⁴ Ver preguntas del cuestionario completo en el ANEXO 18.

- Preguntas a escala, para que el estudiante clasifique entre uno y cinco la categoría que se pregunta (ver foto 18)

11. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el ESTUDIANTE en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language STUDENT should be... *

Please, grade the importance or necessity (from 1 no need, to 5 essential)

	1	2	3	4	5
Trabajador / Hard working	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autosuficiente / Self learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Constante / Constant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respetuoso con otras culturas / Respectful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Foto 18. Ejemplos del cuestionario de preguntas a escala

- De respuesta categorizada, otra forma de clasificar los ítems de forma bipolar (ver foto 19)

13. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el ESTUDIANTE en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language STUDENT should be... *

PARTICIPAR SOLAMENTE CUANDO NO HAY ERRORES. HE HAS TO PARTICIPATE ONLY WHEN HE IS SURE THERE IS NO MISTAKE

☐ Estoy de acuerdo / Agree

☐ No estoy de acuerdo / Don't agree

☐ Other:

14. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el ESTUDIANTE en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language STUDENT should be... *

TIENE QUE SER ACTIVO AUNQUE COMETA ERRORES. HE HAS TO BE ACTIVE, EVEN MAKING MISTAKES

☐ Estoy de acuerdo / Agree

☐ No estoy de acuerdo / Don't agree

☐ Other:

Foto 19. Ejemplos del cuestionario de respuesta categorizada

- De respuesta múltiple sobre unas opciones ya dadas (ver foto 20):

19. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Qué es lo más DIFÍCIL aprender para ti en una clase de idiomas? The most DIFFICULT aspect to learn in a language course is... *

☐ GRAMÁTICA / GRAMMAR

☐ VOCABULARIO / VOCABULARY

☐ PRONUNCIACIÓN / PHONETIC

☐ HABLAR / SPEAKING

☐ ESCUCHAR / LISTENING

☐ INTERACTUAR / INTERACTING

☐ ESCRIBIR / WRITING

☐ LEER / READING

☐ CULTURA / CULTURE

☐ CONFIANZA / BEING CONFIDENT IN MY LANGUAGE KNOWLEDGE

☐ Other:

Foto 20. Ejemplos del cuestionario de respuesta múltiple

Desarrollo del cuestionario:

En esta ocasión, se diseñó un cuestionario *on line* utilizando la *google drive*. Este recurso tiene sus ventajas y sus desventajas. La ventaja es que la recogida de datos se automatiza rápidamente y tenemos acceso a las preguntas, a las estadísticas y gráficas en tiempo real. Los estudiantes pueden acceder al cuestionario en cualquier momento que tengan acceso a internet, que suele ser 24 horas al día. La desventaja es que corremos el riesgo de que no todos respondan la encuesta, como así fue. Sin embargo las últimas semanas fueron tan intensas de actividades, presentaciones y entrevistas, que no tuvimos tiempo material para dedicárselo a la encuesta final, que es bastante más amplia que la primera y decidimos sacar esta actividad del tiempo del aula.

3. Instrumentos diseñados para la valoración de la intervención

Con vistas a evaluar el desarrollo de la experiencia, así como el resultado final hemos sondeado la opinión de los alumnos de manera sistemática. Como hemos señalado en el apartado anterior, en la **entrevista 2** les pedíamos información sobre su grado de satisfacción con el curso y sugerencias de mejora. Las **observaciones de aula** semanales y los cuadernos de campo, recogen información a modo de diario. Además, otros instrumentos han sido diseñados para obtener información cuantificable: una **encuesta** a mediados de curso y un **cuestionario** al finalizarlo.

3. 1. La observación de aula a través de diarios y cuadernos.

3. 1. 1. Diarios o cuadernos de aula.

El ciclo constante de investigación-acción nos obliga a un estado permanente de observación con vistas a detectar posibles áreas en las que incidir en nuestra actividad docente. Además de utilizar las plantillas relacionadas con las habilidades orales, recogemos en forma de diario otro tipo de incidencias que nos llevan a realizar los reajustes necesarios (como hemos explicado en el capítulo dedicado al proceso de investigación-acción).

Así, en la tabla siguiente (ver tabla 47) puede verse un ejemplo de anotación de reajustes del curso y las incidencias (marcadas por ☒) que hemos encontrado a lo largo del semestre, que han afectado a la dinámica y desarrollo del mismo y que han obligado a tomar algunas decisiones (ver más detalles en ANEXO 22):

Tabla 47

Vista parcial de incidencias durante el curso

SEMANA	DESARROLLO DEL CURSO Y DESCRIPCIÓN DE LA INCIDENCIA
1	El período de ADD AND DROP ☒ (apuntarse o borrarse) cubre las tres primeras semanas de curso. Los estudiantes seleccionan los cursos optativos del semestre y van a las clases o no. Está permitido registrarse oficialmente hasta la SEMANA 3, por tanto no tenemos listas definitivas de estudiantes hasta esa semana. Se cuenta con ello cuando se diseña el curso. Algunos estudiantes se incorporan esa semana, como es el caso de Luis, Noemí o Claudia. Además en la SEMANA 2 tuvimos un festivo ☒ que coincidió con una hora lectiva del curso (también incluido en el programa desde el principio) y en la SEMANA 3 ☒ un tifón ¹⁶⁵ afectó a Hong Kong cancelándose las clases. Si bien es cierto que nuestra hora de clase estaba fuera de la alerta de tifón, no fue posible que todos los estudiantes llegaran a tiempo (y por supuesto no estaba incluido en el programa)
2	
3	

El diario o cuaderno de aula, realizado por la profesora, se usó para tomar decisiones, al instante, mientras tenía lugar el curso. Recoge incidencias y reajusta contenidos y tareas, como

¹⁶⁵ En Hong Kong está establecido un protocolo cuando hay alerta de tifón. Normalmente es una ciudad muy segura y nunca hay daños personales que lamentar. Todos los centros de trabajo, escuelas, centros educativos, centros comerciales, todos tienen como normativa ofrecer unas reglas a los ciudadanos que se encuentren en esas instalaciones en cada momento en caso de producirse este fenómeno meteorológico. Para más información visitar la página de información del Gobierno de Hong Kong <http://www.labour.gov.hk/eng/public/wcp/Rainstorm.pdf>

así hubo que hacer especialmente en esta convocatoria debido a las movilizaciones sociales que se vivieron en estas fechas.

3. 1. 2. *El cuaderno de cine.*

Otro instrumento de recogida de datos a través de diarios es el cuaderno de cine, presentado en el capítulo anterior como uno de los instrumentos de evaluación dentro del curso de cine. En este capítulo mencionamos únicamente la última sección: Reflexión de aprendizaje. Si el diario de aula lo escribe la profesora durante todo el curso, el cuaderno de cine lo escriben los estudiantes en tres ocasiones previamente planificadas. Los estudiantes entregan un cuaderno después de visionar cada película, en total tres¹⁶⁶. Estos cuadernos tienen varios objetivos y los de la sección que nos interesa resaltar aquí son: (i) que los estudiantes desarrollen, analicen y expliquen su proceso de aprendizaje y (ii) que proporcionen información sobre su grado de satisfacción sobre el desarrollo del curso. (ver figura 32 o ANEXO 14)

Figura 32. Preguntas del cuaderno de cine de los estudiantes para conocer su grado de satisfacción del curso

Una vez expuestos los instrumentos de medida, analizaremos en el siguiente capítulo los datos obtenidos de todos ellos. Nos detendremos exhaustivamente en los resultados de las **entrevistas** y del **cuestionario**. Las entrevistas por que los jueces expertos contrastan y amplían la evaluación de la profesora investigadora y el cuestionario porque el estudiante lo realiza de

¹⁶⁶ Planificados tres cuadernos, aunque cancelado el último por las incidencias ya mencionadas, ver capítulo 5

forma anónima, esperando que esto traiga objetividad a las respuestas, al final del curso, haciendo un balance global de “Español a través del cine”.

Los **cuadernos de aula**, que recogen datos desde la perspectiva de la profesora han sido muy útiles durante el curso para reajustar la planificación y de ello hemos dado cuenta en el capítulo 5 y expondremos esquemáticamente lo allí recogido en el capítulo 8.

Otros instrumentos que detallaremos brevemente serán la **entrevista 2**, la **encuesta sondeo** y los **cuadernos de cine** o aprendizaje de los estudiantes. Los tres nos dan la perspectiva del estudiante en momentos puntuales del curso con la diferencia de que la encuesta sondeo es anónima y los cuadernos no. Estas herramientas las encontramos muy útiles para reorganizar la programación del curso si fuera necesario, sin embargo la información que hemos recibido de ellas queda reflejada de una forma más sistemática en el cuestionario final.

TERCERA PARTE:**ANÁLISIS DE RESULTADOS**

Capítulo 8.

La expresión oral de los estudiantes de español tras su participación en el curso de cine

1. Introducción: La Recogida de Datos

En este capítulo nos detendremos en analizar los resultados obtenidos de los instrumentos de medida utilizados a lo largo del curso “Español a través del cine” para evaluar:

- (i) La mejora de la expresión oral en lo relativo a **la confianza y la fluidez**.
- (ii) **La intervención** realizada por la profesora/investigadora, tanto en lo relativo al diseño como en lo relativo a la valoración que los estudiantes otorgan a los diferentes componentes del curso.

Recordamos que se trata de un estudio evolutivo con un diseño cuasi experimental, y que hacemos mediciones antes, durante y después de realizar una intervención didáctica. Observamos el progreso de dos variables de la expresión oral: fluidez y confianza a lo largo 13 semanas, un semestre universitario y esperamos que los sujetos objetos de estudio hayan mejorado en esos aspectos. Para evaluar este progreso, diseñamos y utilizamos varios instrumentos de medida: las encuestas, cuestionarios, entrevistas y cuadernos de observación sistemática en el aula, tal como explicitamos en el capítulo 7 y que recuperamos brevemente en la tabla 48:

Tabla 48.*Instrumentos de medida*

Instrumentos de medida para la mejora de la expresión oral		
1. Entrevista 1	2. Entrevista 2	3. Entrevista 3
4. Evaluación de expertos		
Instrumentos de medida para la mejora de la expresión oral y relacionados con el desarrollo de la intervención didáctica		
5. Encuesta (Sondeo)	6. Cuestionario valoración final	
Instrumentos de medida relacionados con la intervención didáctica		
7. Seguimiento y observación de la profesora/investigadora día a día	8. Seguimiento y observación del aula de los estudiantes: Cuadernos de cine	

A lo largo de este capítulo, recuperamos los datos obtenidos y los organizamos en cuatro grandes bloques:

(i) el primero recoge la evaluación de la mejora en expresión oral realizada por la investigadora y por jueces externos al aula, así como datos generales sobre el propio proceso de evaluación y sobre las concepciones de los jueces a propósito de la lengua oral;

(ii) el segundo recoge las concepciones de los estudiantes sobre diferentes aspectos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua que pueden influir en el desarrollo de las habilidades orales;

(iii) el tercero recoge las valoraciones de los alumnos sobre diferentes elementos de la intervención didáctica y

(iv) el cuarto recupera las observaciones y valoraciones realizadas por la propia investigadora a través del cuaderno de campo.

2. Resultados Derivados de las Entrevistas


2. 1. Introducción.

Como hemos señalado, a través de las entrevistas esperamos constatar las variaciones en la fluidez del sujeto en un tiempo determinado. Hemos tomado muestras de sus actos de habla al comienzo del curso (entrevista 1) y al final (entrevista 3) con una diferencia de 13 semanas (ver tabla 49) entre ambas, tiempo que dura el curso “Español a través del cine”. Estas entrevistas han sido valoradas por la profesora/investigadora y por un grupo de expertos que permiten triangular o contrastar nuestros resultados.

La entrevista 2 no se ha tenido en consideración en este análisis de resultados, puesto que se realizó en la semana 7 del curso y consideramos que el sujeto no se había expuesto el tiempo necesario a las herramientas diseñadas y que la diferencia entre la entrevista 1 y la entrevista 2 era mínima.

Tabla 49.

Temporalización de las entrevistas

Entrevista 1		Semana 2
Entrevista 2		Semana 7
Entrevista 3		Semana 14
Observación y análisis de entrevistas por la Profesora / Investigadora		Una vez pasado el semestre
Juicio de expertos		Después del juicio emitido por la profesora / investigadora

Como hemos señalado en el capítulo dedicado a la metodología, debido a las discrepancias en el seguimiento del protocolo, solamente consideramos para el estudio completo a 12 estudiantes del total del grupo compuesto por 20 alumnos. Como observadores del curso, consideramos que este número es un reflejo del conjunto de la clase y una muestra representativa de nuestros sujetos. Teniendo en cuenta el número de sujetos (12) y considerando el tiempo que

dura cada entrevista (10/15 minutos), decidimos seleccionar 6 jueces/expertos para triangular los resultados de la profesora / investigadora de manera que cada juez realizara la siguiente tarea (ver figura 33):

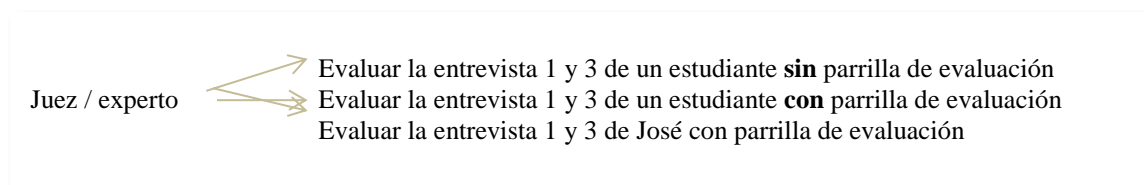


Figura 33. Tareas de los jueces / expertos

2. 2. Procedimiento de análisis.

En primer lugar, la profesora / investigadora revisó las entrevistas de los 12 estudiantes y realizó sus valoraciones utilizando la tabla (ver tabla 45) diseñada para medir el progreso de fluidez y confianza entre la primera y la tercera entrevista. Las categorías de evaluación se fijaron tras recoger datos de estudios realizados sobre la fluidez y de expertos como Lennon o Wood, después de haber visionado varias veces las entrevistas de nuestros

Tabla 45.

Parrilla de evaluación de fluidez y confianza usada por los jueces/expertos

CATEGORIAS PARA EVALUAR LA FLUIDEZ y LA CONFIANZA

Informante: _____ Estudiante: _____

CATEGORIAS	ENTREVISTA 1					ENTREVISTA 2				
PAUSA	M ¹				P					
TITUBUEO / FALSO COMIENZO	M				P					
REPETICION	M				P					
PROCESAMIENTO DE INFORMACION Y REACCION	Le				R					
RAPIDEZ DE REACCION										
ESTRATEGIAS PARA RESOLVER CARENCIA										
COMUNICATIVA:										
USO DE LA LENGUA MATERNA U OTROS IDIOMAS	M				P					
GESTOS										
LONGITUD DE FRASES	C				L					
VELOCIDAD	Le				R					
EN ESPERA: EH, EM, AM	M				P					
otros										
FLUIDEZ										
		1			5		1			5
Confianza: Relajados, confiados, corren más										
riesgos, despreocupados										
CONFIANZA										
		1			5		1			5

¿Ha mejorado este estudiante su fluidez en la entrevista 2? **SI / NO**

¿Ha mejorado este estudiante su confianza en la entrevista 2? **SI / NO**

¹ M: Mucho. Poco. L: Largo. C: Corto. Le: Lento. R: Rápido.

estudiantes y de hacer entrevistas exploratorias con profesores de español como lengua extranjera.

Los jueces expertos, seis en total (tres profesores de español como lengua extranjera y tres no profesores), tal como hemos señalado en el capítulo 7, son todos hispanohablantes: tres de ellos- comparten el mismo contexto educativo que nosotros y otros tres **no son profesores de español como lengua extranjera**.

Tras observar a los estudiantes emiten su valoración acerca de la fluidez y la confianza en el discurso del estudiante de acuerdo a una escala que cubre desde 1 (muy mal) a 5 (muy bien) en la entrevista 1 y en la entrevista 3. Además, valoran si ha habido progreso entre ambas entrevistas en fluidez y en confianza. A la valoración numérica no le concedemos más valor que el de visualizar el progreso entre las dos entrevistas, la hemos usado más bien de referencia, queriendo facilitar a los jueces una “traducción” medible de su juicio y evitar que se centren en la corrección. Sin embargo, todos los jueces han acompañado esta numeración con una explicación cualitativa durante las conversaciones que mantenemos con ellos tras los visionados, por lo que hemos creído conveniente dejar reflejada la numeración en la tabla (ver tabla 49) que sigue. Esta valoración cualitativa la hemos categorizado en varios puntos: casos en los que no hay progresión, casos en los que hay discrepancias entre jueces / expertos y profesora / investigadora y el caso de José que se podrá ver con más detalles tras la tabla 49.

Como hemos señalado, además de esta valoración guiada con plantilla y las valoraciones cualitativas, se pidió una valoración de fluidez utilizando criterios propios. Esas categorías tienen sus escalas de medida, de mucho a poco, de rápido a lento... etc. Son unas escalas de medida

algo vagas, pero nos interesaba comparar la percepción del juez sobre la fluidez del estudiante y si esta variaba utilizando una plantilla explícita y que aportase criterios para medir la fluidez y la confianza desde su punto de vista.

2. 3. Evaluación de los jueces.

Una vez completadas las evaluaciones (ver tabla 50), podemos concluir que en un primer análisis ha habido una progresión generalizada de la fluidez y de la confianza de la expresión oral de nuestros estudiantes. En un análisis más pormenorizado como detallaremos a continuación, observamos algunos casos especiales en los que coincidimos tanto jueces como investigadora en que no ha habido en algún estudiante una clara progresión de estas categorías, algunos porque el nivel de dominio de lengua es más avanzado que el resto y tanto la fluidez como la confianza no ha mejorado, pero la han mantenido. También comentaremos casos de discrepancias entre los jueces y la investigadora y el caso de José, alumno observado por todos los jueces y la investigadora y que de nuevo nos satisface comprobar que todos hemos visto una mejora en su habilidad oral.

Tabla 50
Evaluación de la progresión de los estudiantes en cuanto a fluidez y confianza según los jueces/expertos y la profesora/investigadora

Jueces Estudiantes	Salvador (profes.)			Jeannette (profe.)			Billy (profes.)			César (no profe.)			Estela (no profe.)			Sandra (no profe.)			Celia (profes/invest.)		
	1	2	P	1	2	P	1	2	P	1	2	P	1	2	P	1	2	P	1	2	P
1. Julia (con plantilla)	F:4	F:4.5	F: S																F:4	F:5	S
	C: 4	C: 4	C: N																C:4	C:5	S
2. Ismael (sin plantilla)	F:2.5	F:2.5	F: N																F:2.5	F:2.5	N
	C:2.5	C: 3	C: S																C:2.5	C:3	S
3. Juan (con plantilla)				F: 5	F: 5	F: N													F:5	F:5	N
				C: 5	C:5	C:N													C:7	C:7	N
4. Marga (con plantilla)				F:2.5	F:2.5	F: N													F:3	F:3	N
				C:2.5	C:2.5	C:N													C:3	C:3	N
5. Noemí (sin plantilla)							F: 3	F: 4	F: S										F:3	F:4	S
							C: 3	C: 4	C: S										C:3	C:4	S
6. Kevin (con plantilla)							F: 4	F: 5	F: S										F:5	F:5	N
							C: 4	C: 5	C: S										C:7	C:7	N
7. Gloria (sin plantilla)										F:2	F:4	S							F:4	F:5	S
										C:2	C:5	S							C:4	C:5	S
8. Cecilia (con plantilla)													F:3.5	F:4.5	S				F:4	F:5	S
													C:4	C:4	N				C:4	C:5	S
9. Maite (sin plantilla)													F: 3	F:3.5	S				F:3	F:4	S
													C: 3	C:4	S				C:4	C:4	N
10. Guadalupe (sin plantilla)																F:2.5	F:4	F:S	F:3	F:4.5	S
																C: 2	C: 4	C: S	C:3	C:4.5	S
11. Flor (con plantilla)																F 2.5	F: 3	F: S	F:4	F:5	S
																C: 3	C: 4	CS	C:4	C:5	S
12. José (con plantilla)	F:2.5	F:4	F: S	F:2.5	F:3	F: S	F: 3	F:4.5	F: S	F: 1	F: 2	F: S	F:3	F:5	F:S	F:1.5	F:4	F: S	F:2.5	F:3.5	F:S
	C: 3	C:3.5	C: S	C:3.5	C:4	C: S	C: 3	C:4.5	C: S	C: 1	C: 2	C: S	C:4	F:5	C:S	C: 2	C: 4	C: S	C:2.5	C:4	C:S

1. Entrevista 1. 2. Entrevista 2. **P**: progresión entre la entrevista 1 y 2. **F**: Fluidez (valorada entre 1 –muy mal- y 5 –muy bien-) **C**: confianza. **S**: Sí. **N**: No
 Jueces no profesores de español. Estudiantes evaluados sin plantilla de criterios sobre fluidez.

2. 4. Casos especiales.

Como acabamos de mencionar, hay alguna discrepancia entre jueces e investigadora que pasamos a comentar.

Una discrepancia manifiesta es la nota otorgada a **Juan** y **Kevin** que han obtenido un “7” en confianza por parte de la profesora / investigadora cuando la nota máxima es un “5”. Es un número simbólico. Estos dos estudiantes tenían un nivel de dominio de la lengua meta más alto que el resto de sus compañeros¹⁶⁷. Kevin incluso tenía un B2, por tanto podemos decir que venían con una confianza más estable. Con el 7 damos a entender que superan las expectativas del curso. La juez/experta Jeannette que valora la actuación de Juan, de hecho, también lo comenta en la conversación que mantuvimos con ella tras las evaluaciones “*Apenas hay variación entre ambas entrevistas porque se nota que tiene un nivel de lengua muy avanzado, si acaso en la segunda entrevista se ve que ha ganado más vocabulario [...]*” pero la confianza es la misma: muy alta. También Jeannette apunta que tal vez la personalidad del estudiante y su forma de enfocar una conversación sea similar en otras lenguas incluso en la nativa y los titubeos que muestra Juan sean debidos a querer afianzar bien lo que quiere decir y estar seguro de que va a ser entendido –como lo haría en su propia lengua-y no a una carencia comunicativa en la lengua meta.

Otros casos que llaman la atención son aquellos alumnos que no parecen manifestar progresión y que comentamos a continuación:

¹⁶⁷ Queremos añadir aquí que estos dos estudiantes tuvieron una participación ejemplar en clase, incluso en ocasiones dándose cuenta de su nivel, comparado con el de sus compañeros, les ayudaban o incluso no participaban ellos, para dejar que los demás se tomaran su tiempo (más pausado que el suyo) para responder. También tenemos que decir, que no siempre nos hemos encontrado con esto, en otras convocatorias nos hemos encontrado con estudiantes con un nivel superior al resto y han decidido no esforzarse o apenas asistir a clase.

- **Julia** (figura 34): El juez/experto apunta que se ve relajada y confianza en ambas entrevistas, por lo que no hay progresión en cuanto a confianza aunque sí la mantiene. Es un caso similar al de **Juan** y **Kevin**.

Jueces Estudiantes	Salvador (profes.)		
	1	2	P
1. Julia	F:4	F:4.5	F: S
	C: 4	C: 4	C: N

Figura 34. Valoración de Julia

Jueces Estudiantes	Salvador (profes.)		
	1	2	P
1. Julia	F:4	F:4.5	F: S
(con plantilla)	C: 4	C: 4	C: N
2. Ismael	F:2.5	F:2.5	F: N
(sin plantilla)	C:2.5	C: 3	C: S

Figura 35. Valoración de Ismael

- **Ismael** (figura 35): el juez no percibe

ninguna mejora en la fluidez entre la primera y la segunda. La profesora/investigadora ha evaluado de igual modo al estudiante. Titubeos y repeticiones y uso de otros idiomas (inglés e italiano) para resolver la carencia comunicativa se repiten en las dos.

Anotamos aquí que este estudiante disfrutó de una beca de estudios en Sicilia durante un año en la escuela secundaria, aprendió algo de español y habla un italiano fluido. Hace uso de esos conocimientos para hablar en español, por lo que su expresión oral está salpicada de expresiones y palabras italianas y con este curso no ha conseguido eliminar esa invasión de otras lenguas.

- **Marga** (figura 36):

4. Marga				F:2.5	F:2.5	F: N														F:3	F:3	N
(con plantilla)				C:2.5	C:2.5	C: N														C:3	C:3	N

Figura 36. Valoración de Marga

Tanto el juez/experto como la profesora/ investigadora han llegado a la misma conclusión. Mantiene el mismo tipo de discurso en ambas entrevistas. No hay una

progresión visible entre las entrevistas. La profesora / investigadora sí vio en el aula una mejora en la confianza de la estudiante si comparamos sus primeras intervenciones a principio de curso con las últimas, que se producían de manera más espontánea en las puestas en común. Señalamos aquí un momento de la entrevista que tal vez hace al juez/experto y a la profesora/investigadora afianzar su valoración final: la estudiante no comprende la pregunta “*para qué sirve el cine*” la entrevistadora reformula la pregunta de varias formas (siempre en español), tampoco comprende “*para qué es útil*”, este obstáculo comunicativo acaba extendiéndose demasiado y las estrategias de comunicación no la ayudan a resolver esta limitación comunicativa. Son momentos puntuales, pero el no saber o no comprender la palabra “útil”, ni saber resolver este inconveniente en la comunicación ha provocado que los jueces re elaboren su valoración sobre el resto del discurso de forma negativa.

- **Cecilia** (figura 37):

f. Cecilia								F3.5	F4.5	S						F4	F5	S
(con plantilla)								C4	C4	N						C4	C5	S

Figura 37. Valoración de Cecilia

Según el juez/experto Cecilia mantiene un buen nivel de confianza en ambas entrevistas.

No la mejora, pero la mantiene, aspecto que valora muy positivamente Estela.

- **Maite**(figura 38):

9. Maite								E-3	E-3.5	S				E-3	F-4	S
(sin plantilla)								C-3	C-4	S				C-4	C-4	N

Figura 38. Valoración de Maite

La profesora / investigadora, al igual que la anterior estudiante (Cecilia) cree que ha mantenido un buen nivel de confianza en ambas entrevistas, no ha perdido su confianza, la ha afianzado.

Otros casos que nos interesa comentar son aquellas evaluaciones en las que no han coincidido los jueces/expertos y la profesora/investigadora y que señalamos a continuación:

- **Julia** (figura 39):

Jueces	Salvador (profes.)			Jeannette (profes.)			Billy (profes.)			César (no profes.)			Estela (no profes.)			Sandra (no profes.)			Celia (profes./invest.) ⁹		
Estudiantes	1	2	P	1	2	P	1	2	P	1	2	P	1	2	P	1	2	P	1	2	P
1. Julia	F:4	F:4.5	F:5																F:4	F:5	S
(con plantilla)	C:4	C:4	C:N																C:4	C:5	S

Figura 39. Valoración de Julia

Según el juez / experto no ve una mejora de confianza, pero sí un mantenimiento de la misma, sin embargo la profesora / investigadora si cree que hay una mejora de confianza especialmente cuando comprueba que esta estudiante no solo afianza su confianza, sino que además ha asimilado e incluido términos cinematográficos a su discurso con una gran **naturalidad**.

- **Kevin** (figura 40).

6. Kevin							F:4	F:5	F:5										F:5	F:5	N
(con plantilla)							C:4	C:5	C:5										C:7	C:7	N

Figura 40. Valoración de Kevin

El juez/experto ve una progresión tanto en la fluidez como en la confianza. Este juez / experto además aporta el comentario de la confianza que da al estudiante el **conocer ya el formato de la entrevista**, en la primera entrevista lo observaba más nervioso, en la segunda está mucho más relajado, lo que puede que influya en estas dos variables de

La juez / experta ve una progresión en la confianza de Maite, pero nosotros observamos una producción oral similar en ambas entrevistas, observamos la misma aptitud en ambas. Ambas también observamos una progresión en la fluidez.

Observamos que de los 5 casos de discrepancias sólo uno de ellos tiene que ver con la variable de fluidez y 4 con la variable de confianza. Creemos que especialmente esta última variable está influenciada por la observación del aula que hemos hecho durante todo el semestre y que no conseguimos aislarlo a la hora de valorar las entrevistas. Posiblemente también porque la variable de fluidez está más definida con los criterios que hemos diseñado –pausas, titubeos, repeticiones...- y nos agarramos a ellos para valorar la actuación. Sin embargo puede que la variable de confianza ha quedado delimitada de una forma más ambigua.

El caso de José.

Recordemos algunos aspectos mencionados en este trabajo ahora aplicados a un caso concreto. Hemos hablado de estudiantes que están presionados por la sociedad y la familia para obtener buenos resultados académicos, también hemos hablado de la dificultad que para muchos supone hablar en público, puesto que supone ponerse en evidencia delante del profesor y de sus compañeros, además de un generalizado miedo al error. En este grupo en concreto hay dos estudiantes con un nivel de dominio de lengua superior al resto de sus compañeros, lo que supone que muchos se avergüencen aún más de realizar una participación activa especialmente cuando se proponen puestas en común por el agravio comparativo que supone su intervención con la de esos compañeros. Tampoco olvidemos que este curso hubo varias incidencias que

hicieron reducir el número de horas lectivas en un 10%¹⁶⁸ y no de forma continuada, sino que el curso se vio salpicado en diferentes momentos por interrupciones que impidieron la continuidad y regularidad de las clases que hemos tenido en otras convocatorias. Pues bien ante semejante panorama, que por momentos parece que se vuelve en nuestra contra, las clases, las actividades, el cine y las tareas continúan.

José fue el estudiante seleccionado por la profesora/investigadora, como uno de los estudiantes que más había progresado en el aula. Se observó que pasó de emitir apenas palabras sueltas e inconexas en sus participaciones en público al comienzo del curso a llegar a emitir juicios de valor con opiniones sencillas, pero más elaboradas y participando de forma voluntaria, es decir, sin ser requerida su participación por la profesora. Nos sorprendió muy positivamente comprobar que en la entrevista 1 y 3 también se observaba este progreso. Con un nivel de dominio de lengua de A2, hay tareas que no tienen por qué resultar sencillas, una de ellas es explicar el argumento de una película, en este caso *El Laberinto del Fauno* (Una niña que ha perdido a su padre durante la guerra civil, llega a casa de su nuevo padrastro, un oficial del ejército Nacional...). Es un ejercicio de elaboración de discurso complejo. El estudiante tiene que poner en movimiento su memoria a corto y a largo plazo, los conocimientos previos gramaticales y de vocabulario, los adquiridos durante el curso y explicar seguramente por primera vez una situación que no se refiere a su experiencia o a su entorno pero que la ha vivido muy cercana gracias al cine. Incluso para un nativo ser conciso, fluido y correcto al mismo tiempo, puede resultar complicado, además José tiene que explicarlo con una pronunciación inteligible, delante de una cámara, ante un profesor nativo, que aunque no cuente para su nota, sabe que le está evaluando. Y lo hace. En la última entrevista José es capaz de explicar el

¹⁶⁸ Ver ANEXO 22.

argumento, con algunas dificultades, pausas, titubeos, sí, pero el nivel de complejidad del discurso y el contenido también han evolucionado, incluye vocabulario que hemos usado durante el curso sobre el género, la puesta en escena o los tipos de planos. Por todo ello la profesora investigadora dictamina que ha habido progresión tanto en fluidez como en confianza.

Ahora debemos contrastar esta evaluación con los jueces/expertos y observamos gratamente que todos los jueces / expertos han visto una progresión en la fluidez y en la confianza de José en su discurso hablado y coinciden con la evaluación de la profesora / investigadora (ver figura 43).

12. José	F2.5	F4	F5	F2.5	F3	F5	F3	F4.5	F5	F1	F2	F5	F3	F3	F5	F1.5	F4	F5	F2.5	F3.5	F5
(con plantilla)	C.3	C3.5	C.5	C3.5	C4	C.5	C3	C4.5	C.5	C.1	C.2	C.5	C4	F3	C.5	C.2	C4	C.5	C2.5	C4	C.5

Figura 43. Evaluación de José por jueces / expertos y profesora / investigadora

Los jueces mantienen una pequeña conversación con la profesora/investigadora tras el visionado de las dos entrevistas y todos, excepto César, comentan que es el estudiante que más progresión ven de los tres estudiantes que han visto. Sandra menciona “*me ha sorprendido en la segunda entrevista, porque en la primera le vi muy flojo*” de hecho su puntuación varía de un 1.5 en la primera entrevista de José a un 4 en la segunda entrevista. Estela abre su comentario con una exclamación “*¡Me ha impresionado!*” –positivamente-. Salvador insiste en que “*hay una mejora en todos los aspectos, hay **menos pausas** en la segunda entrevista, **menos titubeos**, las frases son más largas y más elaboradas, el procesamiento de la información es más rápido[...]*”. Prácticamente lo mismo dice Billy: “*hay **menos repeticiones**, los emmm, ammm, prácticamente desaparecieron en la segunda*” y añade que **gana en estrategias** en la segunda “*quiere hacerse entender, reformula o aunque no sepa alguna palabra busca la forma de comunicarse*”. También Estela menciona la **complejidad de estructuras** y las **ideas tan**

elaboradas que es capaz de hacer en la segunda. Salvador, Billy, Estela y Sandra mencionan la **personalidad** del estudiante que inspira confianza desde el principio o que tiene un carácter menos tímido que otros, lo que le anima a querer expresarse sin miedo a los errores. Salvador, Estela y Sandra añaden que tal vez la falta de vocabulario le frene a tener un discurso más fluido en la primera entrevista.

César, el juez que ha valorado a José con una nota más baja, acaba reconociendo “*Es una progresión muy grande para un solo curso de tres meses -40 horas-*” Especialmente para las otras estudiantes que evalúa, pero no tanto para José. César admite que hay progresión en la actuación de José, pero también le parece ver a un estudiante que aún tiene muchas carencias comunicativas, que sigue titubeando y necesitando hacer pausas en exceso para encontrar su discurso, que recurre a otras lenguas como estrategias de comunicación lo que él interpreta como un grave error “*si usa el inglés, es que no está hablando en español*”

2. 5. Valoración de los jueces sobre la experiencia.

La participación de los jueces externos nos ha ayudado a recoger información sobre los estudiantes y a triangular nuestras evaluaciones, pero también a recoger información sobre las percepciones del profesorado a propósito de la enseñanza-aprendizaje de la expresión oral. Antes de que los jueces comiencen a escuchar a los estudiantes, se les pidió que anotasen los elementos que creyesen necesarios para evaluar la fluidez y la confianza del estudiante, siguiendo sus propios criterios. Ellos como receptores nativos de ese idioma están habilitados para hacer esa valoración. Después, comentamos con ellos sus respuestas y estos fueron algunos de sus comentarios:

- “*Mejora la conjugación y el vocabulario en la segunda entrevista*” (Jeannette)

- *“Mucho cuidado con la corrección y vocabulario, intenta evitar errores lo que le hace hablar más lento”* (Billy)
- *“Tiene más palabras, lo que le permite responder más pronto”* (Billy).
- *“No tiene mucha seguridad porque no tiene suficiente vocabulario”* (Billy)
- *“La concordancia y las conjugaciones mejoran cuando sabe qué decir”* (César)
- *“Tal vez la falta de vocabulario dificulta...”* (Estela)
- *“Tiene una buena gramática, pero le falta vocabulario”* (Sandra)
- *“El idioma en si ayuda a la fluidez, tener más palabras a tu disposición, te da confianza”* (Sandra)

Parece, pues, que para valorar la fluidez todos recurren a la gramática y al léxico como criterios evaluables. El concepto fluidez se difumina o se confunde con evaluar de forma general la intervención del hablante o puede que la manera de valorar la intervención de un hablante no nativo es por la detección de errores gramaticales o la falta de vocabulario que son, como decía Lennon, los componentes medibles de un discurso hablado. Incluso después de haber visionado más entrevistas y haberlas evaluado con la parrilla de evaluación, los jueces siguen mencionando la gramática y el léxico como elementos vertebradores o facilitadores de un discurso más fluido o como apuntan algunos, que dotan de confianza al hablante para ser más fluido en su expresión oral. Algunos añaden estos dos aspectos como elementos que ayudan a dar mejor consistencia al discurso, mayor velocidad, mejor comprensión y por ende mayor confianza y fluidez en la expresión oral:

- *“Conjuga bien, la concordancia es buena”* (César)
- *“Tiene una mayor complejidad de estructuras”* (Estela)
- *“Tener más vocabulario puede ayudar a facilitar la fluidez”* (Jeannette)

- “*La fluidez debería ir unida a la gramática*” (Salvador)

También apuntan:

- “*La fluidez te la da la experiencia y la necesidad y el cine te da experiencia*” (Salvador)¹⁶⁹
- “*La fluidez varia de un estudiante a otro por la personalidad también de cada uno. También es verdad que si no estás acostumbrado a producir –discurso oral- difícilmente vas a conseguir fluidez*” (Jeannette) Jeannette hace referencia a un aspecto que hemos querido incluir en nuestro diseño de curso, que es favorecer la exposición a la lengua y a la necesidad de expresarse oralmente con regularidad.
- “*El hecho de conocer bien el tema te hace ser más fluido*” (César)
- “*Tener buenas estrategias de comunicación ayuda a tener mejor fluidez*” (Estela)

Cuando son preguntados por la utilidad de la parrilla de evaluación todos admiten que los criterios que aquí aparecen, ayudan a perfilar y a describir mejor el discurso del estudiante y detectar en qué falla y en qué mejora: “*La plantilla te da claves para evaluarles mejor*” (Estela)

Sin embargo, los jueces / expertos mencionan además otros aspectos que pueden influir en la fluidez y además de la personalidad o las habilidades sociales y comunicativas propias de cada estudiante las podríamos resumir así:

- **El lugar** donde se hacen las entrevistas. En la primera ronda de entrevistas una mesa de despacho enorme separaba la entrevistadora de la entrevistada, mantenía las distancias y

¹⁶⁹ No podemos ocultar la satisfacción que nos da este comentario, puesto que es un aspecto que queremos resaltar también con este trabajo, es decir, lo completo que puede resultar el cine como instrumento de enseñanza y aprendizaje de segundas lenguas, en este caso como instrumento que nos ayuda a estar expuesto a la lengua meta (en contextos de no inmersión especialmente).

aunque todos saben que no es un examen, la posición de los dos interlocutores podía transmitir un mensaje más serio, más oficial. En cambio en la segunda entrevista no hay mesa de por medio y el ambiente parece de repente más relajado.

- **Las entrevistadoras.** No son las mismas y cada una, aunque siguen el protocolo de entrevista de igual manera, tienen su propio estilo, su personalidad y sus propias habilidades sociales lo que puede influir en cómo reaccionan los estudiantes o en como conducen la entrevista.
- **Temas del discurso.** Aunque se buscan temas del entorno y experiencia personal de los estudiantes, temas que pensamos les interesan (Hong Kong / Viajes / Estudios) aunque se preparan preguntas abiertas que además ayuden a obtener un discurso más extenso de los estudiantes, aunque en una de las partes de la entrevista se les da de 2 minutos para preparar ese discurso, aun con todo y con eso, puede suceder que el tema no es de su interés y aunque tienen tiempo para prepararlo no podrían aportar mucho *output* incluso en su idioma (Si nos preguntan en español que pensamos de la fórmula 1, puede que apenas podamos exponer algo, pero si nos preguntan por la práctica de yoga, vamos a tener dificultades para parar de hablar).
- **Poder ver al entrevistado y al entrevistador.** Salvador nos comenta que ayudaría a interpretar la reacción de los estudiantes, si la cámara hubiera recogido también la actuación del entrevistador, puesto que no sabemos en ocasiones si le ayuda con señas, con gestos, ni podemos observar su aptitud realmente.

Cuando les preguntamos abiertamente qué significa para ellos tener fluidez en una lengua extranjera, estas son algunas de sus respuestas:

- *“Ser capaz de seguir una conversación sin grandes problemas de comprensión y expresión y si estos aparecen, ser capaces de resolverlo”* (Estela)
- *“Si no estás acostumbrado a la producción oral difícilmente vas a tener una buena expresión oral”* (Jeannette)
- *“Poder expresar todo lo que quieres comunicar”* (Jeannette)
- *“Buen ritmo o velocidad y confianza, que transmita la sensación de aplomo o de confianza en definitiva”, “Velocidad, no muchas pausas y no cambiar a otro idioma [...]”* (César)

Sandra menciona el léxico, la gramática y la posibilidad de exponerte a distintos temas y ámbitos porque al tiempo que incrementas estos elementos incrementas tu fluidez.

No observamos diferencias notables entre los comentarios vertidos por los profesores y los que no son profesores de español. Tal vez si cada juez/experto hubiera evaluado a los doce estudiantes, hubiéramos conseguido más resultados comparativos, sin embargo la duración de cada visionado es de unos 15 minutos y tienen que ver seis en total, si le añadimos las conversaciones que mantenemos tras los visionados nos encontramos con que cada juez nos ha dedicado tres horas, evaluando solo a tres estudiantes.

Sin embargo sí observamos una diferencia entre Billy, único hablante de cantonés – lengua tonal- entre todos los jueces / expertos que ha detectado cómo la diferencia de entonación en una estudiante le lleva a interpretar que en la primera entrevista la estudiante con su tipo de entonación pide confirmación por parte del interlocutor y en la segunda entrevista su entonación es firme, no duda, no requiere una aprobación de su interlocutor, esta observación le hace

reafirmar su juicio sobre Noemí viendo una clara progresión entre la primera y la última entrevista, especialmente en la confianza.

3. La Valoración de los Estudiantes sobre la Intervención Didáctica

Veamos qué opinan. En este bloque analizamos los datos relativos a la valoración que realizan los estudiantes sobre diferentes componentes del proceso de aprendizaje. Para medir este aspecto diseñamos un cuestionario (ver ANEXO 18) que nos permite recoger información sobre su motivación para acercarse al curso, su percepción sobre su actuación en el curso y sus logros en fluidez y confianza a lo largo del mismo, de manera que valoran globalmente hasta qué punto creen que han mejorado como hablantes de una lengua extranjera.

El cuestionario, presentado *on line* tanto en inglés como en español, se organizó alrededor de las siguientes categorías:

- **Variables generales** informativas del sujeto: edad, estudios, tiempo estudiando español, idiomas que habla y que hemos usado para describir el perfil de nuestros estudiantes en el capítulo dedicado a describir el diseño de la investigación.
- **Su opinión sobre el aprendizaje de idiomas en general:** cómo debe ser el estudiante ideal, el profesor ideal, el sistema de evaluación ideal, las dificultades del aprendizaje
- **Su opinión sobre el curso “Español a través del cine”:** sus expectativas, su opinión sobre las películas del programa, el contenido, los materiales, las actividades, el sistema de evaluación y si con el cine han mejorado algún aspecto de su nivel de dominio del español
- **Una última pregunta abierta** a cualquier tipo de comentario que quieran añadir.

3. 1. Concepciones de los estudiantes sobre la enseñanza-aprendizaje de lenguas.

De los resultados del cuestionario destacamos lo siguiente en relación a sus percepciones acerca de la enseñanza-aprendizaje de la lengua de manera global:

¿Cómo debe ser el estudiante en una clase de idiomas? (ver figuras 44-48) Los estudiantes valoran del 1 (innecesaria) al 5 (imprescindible) las categorías siguientes: trabajador / autosuficiente / constante / respetuoso con otras culturas / extrovertido (**pregunta 12**, ver figura 48). La valoración que obtuvimos por orden de más a menos valorado: (1) ser autónomo, (2) trabajador, (3) constante y (4) respetuoso con otras culturas, por otra parte, la mitad de los estudiantes no creen que el hecho de ser abierto y extrovertido convierta a un estudiante en el alumno ideal.



Figura 44. PREGUNTA 11:
¿Cómo debe ser un estudiante en la clase de idiomas?. Trabajador



Figura 45. PREGUNTA 11:
¿Cómo debe ser un estudiante en la clase de idiomas?. Autónomo



Figura 46. PREGUNTA 11:
¿Cómo debe ser un estudiante en la clase de idiomas?. Constante

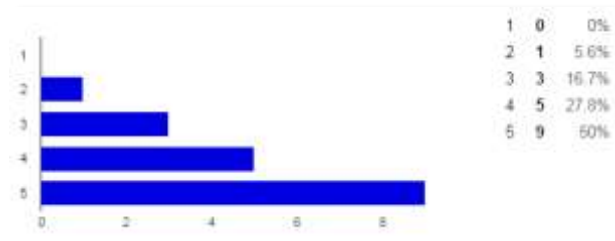


Figura 47. PREGUNTA 11:
¿Cómo debe ser un estudiante en la clase de idiomas?. Respetuoso con otras culturas

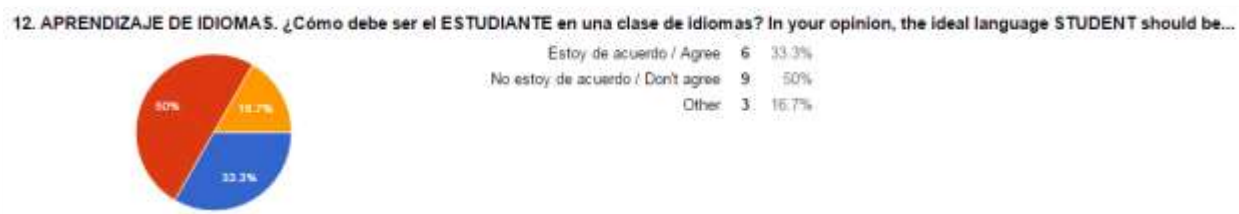


Figura 48. PREGUNTA 12: ¿Tiene que ser un estudiante de idiomas extrovertido?

El estudiante debe participar solamente cuando está seguro de que no va a cometer errores. Cuando se le pregunta por su preocupación por los errores y si el hecho de cometer faltas es un obstáculo para participar en clase, nos encontramos con que el 100% no está de acuerdo con esta afirmación (figura 49).

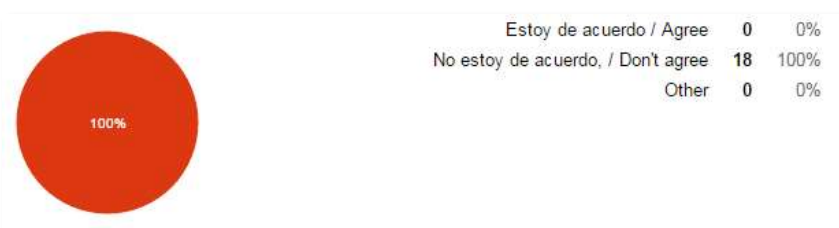


Figura 49. PREGUNTA 13: El estudiante debe participar solamente cuando está seguro de que no va cometer errores

No obstante cuando formulamos la afirmación de otra forma (pregunta 14) *“El estudiante debe participar aunque sepa que va cometer errores”*, ellos confirman que el estudiante debe participar aunque cometa errores y el 100% estaban de acuerdo como se puede ver en la figura 50. Al parecer el temor a cometer errores no es un obstáculo para participar en clase.



Figura 50. PREGUNTA 14: El estudiante debe participar aunque sepa que va cometer errores

Tras estas preguntas les dejamos un espacio abierto para que añadieran cualquier comentario que ayudara a describir cómo es para ellos el estudiante ideal y aquí tenemos sus respuestas. Parece que entre otros aspectos, tienen presente la importancia de **ser activos** en el aula: *“Un estudiante tiene que ser participativo en clase y tiene que hablar más en clase”*. *“Tiene que ser activo, como sabemos, la lengua no es algo que se aprenda solo en la clase, el estudiante tiene la responsabilidad de su propio aprendizaje y debe ser independiente. Tiene que trabajar bien la gramática también y ser respetuoso con las diferencias culturales”* (traducción propia del inglés). *“Molestarse en hablar y preguntar”* (traducción propia del inglés). *“Tiene que participar activamente aunque haga errores. Es mejor si el profesor es paciente y anima con este tipo de actitudes”* (traducción propia del inglés).

También observamos que algunos hacen mención a la relevancia de **estar expuestos a la lengua y a la regularidad de esta exposición**: *“El estudiante debe estudiar en su tiempo libre y no tiene miedo a cometer errores”*. *“Es importante que un estudiante autosuficiente frecuentemente. No necesario que estudie muchos tiempos. Pero, es necesario que estudie cada día, siempre”*. Ofrecemos aquí otras de sus opiniones:

- *Tiene que ser puntual y asistir a clase.*
- *Un estudiante ideal depende de lo que le guste al profesor, después de todo es el profesor el que pone las notas* (traducción propia del inglés).
- *Un estudiante ideal tiene que ser entusiasta aunque haga errores, aprender de los errores y seguir adelante* (traducción propia del inglés).
- *Tiene que aprender la lengua de corazón sin preocuparse por su personalidad o si está muy ocupada o si tiene un bajo rendimiento académico* (traducción propia del inglés).

De los resultados del cuestionario destacamos lo siguiente en relación a sus percepciones **acerca del profesor de idiomas ideal:**

¿Cómo debe ser un profesor de español? Deben valorar del 1(no es necesario) al 5 (imprescindible) las siguientes cualidades:

Paciente, bien preparado, con experiencia, con buen carácter, nativo.

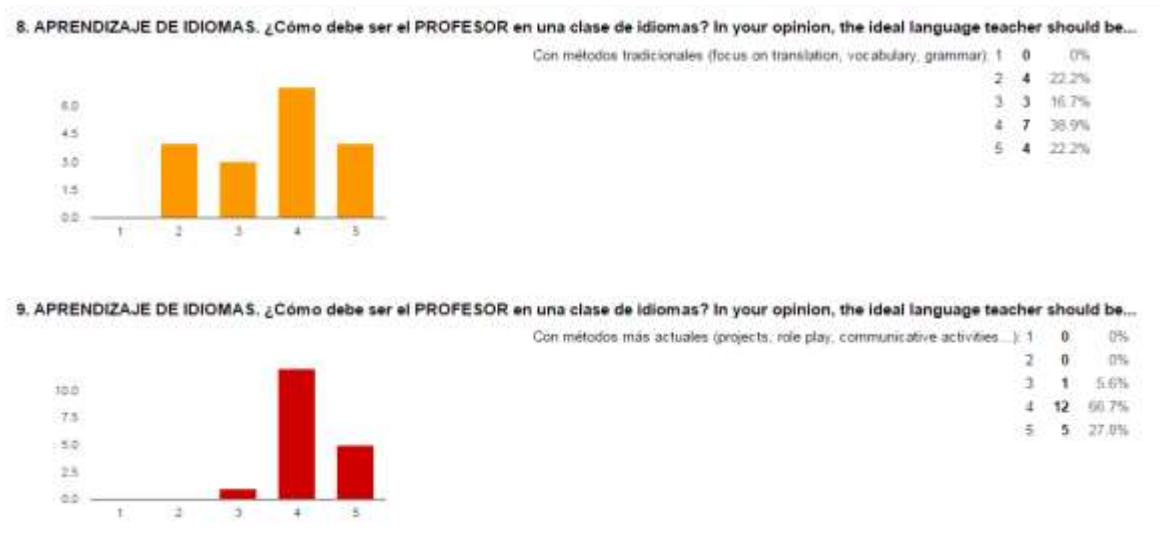
Lo mejor valorado por los estudiantes y con la misma puntuación son dos de estas categorías: **ser paciente y tener buen carácter**; le siguen ser nativo, bien preparado y por último tener experiencia. Es decir:

Paciente, bien preparado, con experiencia, con buen carácter, nativo.

1 3 4 1 2

Preguntamos también sobre el tipo de metodología que el profesor debe utilizar en el aula (preguntas 8 y 9), si prefieren la clase magistral, más enfocada en la gramática, el vocabulario y la traducción o en cambio prefieren una metodología más activa con actividades de *role play*, proyectos y actividades más comunicativas. El resultado se reparte a lo largo de la escala del 1(-) al 5 (+) (ver figura 51) aunque tienen una mayor valoración los métodos que incluyen enfoques más comunicativos:

Figura 51.
PREGUNTA 8 y 9:
Sobre la metodología
usada en el aula



En las respuestas abiertas sobre este tema, recogemos las siguientes valoraciones:

- *Necesita tener muchas interacciones con los estudiantes porque sería muy aburrido escuchar solamente al profesor. También creo que unas palabras de refuerzo animan a los estudiantes a aprender (traducción propia del inglés)*
- *Escuchar las necesidades de los estudiantes (traducción propia del inglés).*
- *En mi opinión, el profesor debe animar los estudiantes para participar en la clase y el ambiente debe estar relajante.*
- *El profesor debe preocuparse del proceso de aprendizaje de los estudiantes. Se debe centrar en la programación y no hacer cambios bruscos que los estudiantes no puedan comprender (traducción propia del inglés).*
- *Mi profesor ideal es aquel que hace posible que los estudiantes consigan salir de su zona de confort para que intenten hablar español. También debe atraer el interés de los estudiantes para continuar con el estudio de la lengua (traducción propia del inglés).*
- *Debe ser considerada y comprensible. Estaría bien si puede ser como un amigo de los estudiantes (traducción propia del inglés).*
- *Paciente y paciente (traducción propia del inglés).*
- *Además del aprendizaje de la lengua, sería bueno que el profesor compartiera intereses y cultura española (traducción propia del inglés).*

Parece que la mayoría de los estudiantes quieren a un profesor cercano que escuche y atienda las necesidades de los estudiantes, que les anime y les conforte. Es decir, más un profesor con empatía que un profesor bien preparado o con una metodología específica.

Otros aspectos relacionados con sus concepciones sobre la enseñanza-aprendizaje de la lengua tienen que ver con la evaluación y con los elementos que consideran más importantes en las clases de lengua:

¿Cómo es la evaluación ideal? (ver figura 52) La valoración positiva de evaluación por proyectos supera la de los exámenes de gramática y bastante por debajo quedan los ejercicios tipo test de respuesta múltiple.

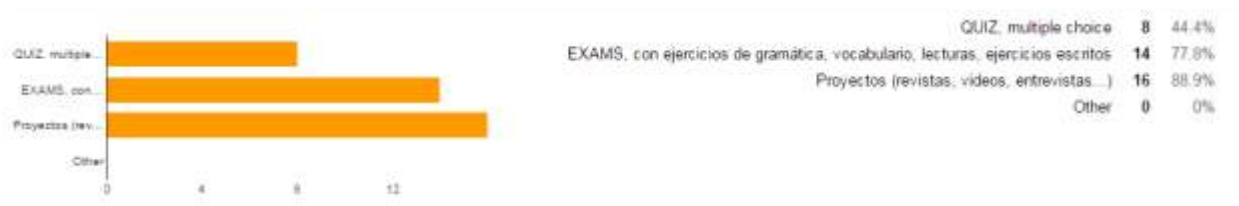


Figura 52. PREGUNTA 16: ¿Cómo es la evaluación ideal?

¿Qué es lo más importante aprender en una clase de idiomas? Los resultados se concentran en las habilidades orales: hablar, escuchar e interactuar (figura 53), lo que confirma los primeros pasos en nuestra investigación, es decir la preocupación de los estudiantes por estos componentes de la comunicación y es interesante ver que la variable inmediatamente después a estas es “cultura”. En cambio la variable de “confianza” que tanto nos preocupa a nosotros como investigadores queda en el séptimo puesto a la misma altura que “gramática” y la pronunciación queda incluso por debajo de la gramática.

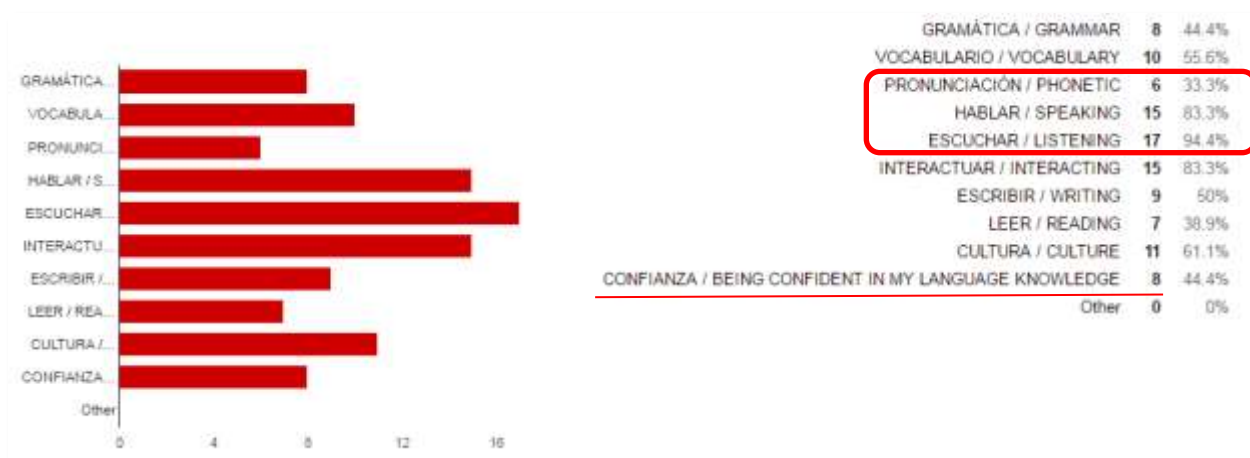


Figura 53. PREGUNTA 17: ¿Qué es lo más IMPORTANTE aprender en una clase de idiomas?

¿Qué es lo más difícil para ti en una clase de idiomas? (pregunta 19) Observamos cómo siguen estando en primera posición las habilidades orales de hablar e interactuar, lo que confirma nuestras impresiones de estos años: les preocupa manejarse con las habilidades orales; *escuchar* no aparece entre los primeros, y *confianza* sigue estando en puestos inferiores de la tabla (ver figura 54)



Figura 54. PREGUNTA 19: ¿Qué es lo más DIFÍCIL aprender en una clase de idiomas?

¿Qué es lo más fácil en una clase de idiomas? (ver figura 55) La lectura, la gramática y el vocabulario ocupan los primeros puestos, los estudiantes no las consideran difíciles y confirmamos, de nuevo, que las menos fáciles vuelven a ser las tres actividades de lengua orales: hablar, escuchar, interactuar.



Figura 55. PREGUNTA 18: ¿Qué es lo más FÁCIL aprender en una clase de idiomas?

3. 2. Valoración de los estudiantes sobre la intervención didáctica.

Para valorar la percepción global de los estudiantes sobre su participación en el curso, comparamos dos respuestas: por un lado, las que tienen que ver con las razones que motivaron su matrícula en el curso y sus expectativas ante el mismo (pregunta 4) y por otro, el grado de cumplimiento de sus expectativas (pregunta 20).

¿Por qué tomaste este curso?. Las respuestas en su mayoría están divididas entre los que reconocen que lo han elegido para completar los requisitos del *Minor* 📖, los que querían hacer un curso de cultura 🎭, los que están interesados en el cine 🎬 o los que querían practicar sus habilidades orales en español 💎 y dejamos dos respuestas para otros motivos 🏠. Algunos estudiantes tienen varias razones para matricularse en este curso. 13 de las 18 respuestas reconocen que quieren practicar la expresión oral, 7 porque les gusta el cine, 5 por motivos culturales y otros cinco para completar los requisitos del *Minor*. Dos respuestas aportan otros motivos como la recomendación de un compañero o porque ya conocían a la profesora.

- 🏠¹⁷⁰ *Porque mi amigo me recomendó este curso*
- 💎 🎬 *Porque quiero más oportunidad para practicar mi español. Y me gusta películas, así pienso aprender español a través del cine es interesante.*
- 📖 💎 *Porque quiero tener el Minor de Español y para eso necesito tomar un curso de cultura. Sé que hay otro curso de cultura este semestre que se imparte en inglés, pero yo quiero practicar español, así es que elegí este curso (traducción del autor)*
- 🎬 💎 *Estoy interesada en cine y en español y pensé que este curso sería divertido.*
- 🎬 💎 *Me gusta ver películas. Quiero hablar más español.*












¹⁷⁰ 📖: *minor*

🎭: *cultura*

🎬: *cine*

💎: *expresión oral*

🏠: *otros motivos*

-  *Para cumplir los requisitos del Minor. No quiero tomar un curso en el segundo semestre, puesto que estoy en el último año de carrera y temo no poder terminar el minor durante el segundo semestre. Este además parece ser el curso más interesante* (traducción del autor).
- ❖ *El curso es interesante y me gustaría exponerme más a la lengua española* (traducción del autor).
- ❖    *Esto es porque tomando solamente las clases de lengua española no hay muchas oportunidades de escuchar y hablar con nativos. En segundo lugar, este es un curso de cultura lo que me ayuda a completar los requisitos del Minor. Tercero, he disfrutado de los cursos de Celia que he tomado anteriormente, así es que pensé que este curso iba a ser interesante* (traducción del autor).
- ❖   ¹⁷¹ *Quería mejorar mis habilidades orales y saber más sobre cultura española, especialmente de cine puesto que no sabía mucho antes* (traducción del autor).
- ❖  *Tomé este curso porque pensé que sería más interesante practicar mi español a través de algo práctico que simplemente aprender la lengua a través de la gramática o el vocabulario. Además me encanta el cine* (traducción del autor).
-  ❖ *Me interesa el arte, incluyendo películas. Entonces, creía que sería divertido si yo podría aprender idiomas a través del cine.*
- ❖  *Quiero aprender una lengua. Quiero viajar a España* (traducción del autor).
-   *Porque me encanta ver películas y me encanta la manera que el cine me ayuda a reflexionar y a darme una imagen más sólida de la cultura española* (traducción del autor).

¹⁷¹ : **minor**

: **cultura**

: **cine**

❖: **expresión oral**

: **otros motivos**

- ❖ *Porque quise aprender una lengua nueva y español es una lengua que mucha gente usan en el mundo.*
- ❖ ⌘ *Tomé este curso porque quiero aprender algo de español aparte de gramática y vocabularios. Creo que el cine puede mos trar más cultura.*
- ⌘ ❖ *Estoy interesado en la cultura y la lengua de España* (traducción del autor).
- 📖 *Para cumplir con los requisitos del minor* (traducción del autor).
- 📖¹⁷² *Para cumplir con los requisitos que pide el Minor en español* (traducción del autor).

Comparamos estas respuestas con su satisfacción al finalizar el curso:

¿Ha cubierto este curso tus expectativas? En una escala de 1(no, en absoluto) a 5 (sí, completamente) el 100% lo llenan la escala de 4 y 5, por lo que podemos estar bastante satisfechos en este sentido (ver figura 56):

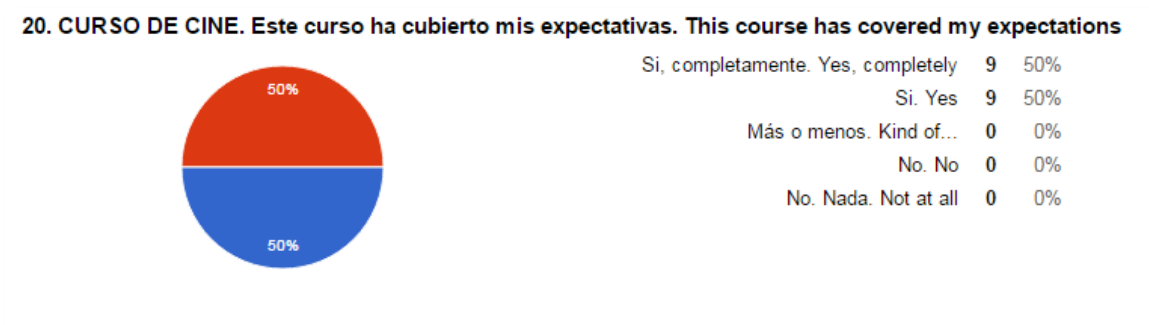


Figura 56. PREGUNTA 20: ¿Ha cubierto este curso tus expectativas?

Otros aspectos de la valoración del curso han tenido que ver con los contenidos, actividades, materiales y la propia actuación de la profesora. Así, en cuanto al contenido, al 50 % le parece excelente y al otro 50% bien (figura 57):

¹⁷² 📖: *minor*

⌘: *cultura*

📖: *cine*

❖: *expresión oral*

⌘: *otros motivos*

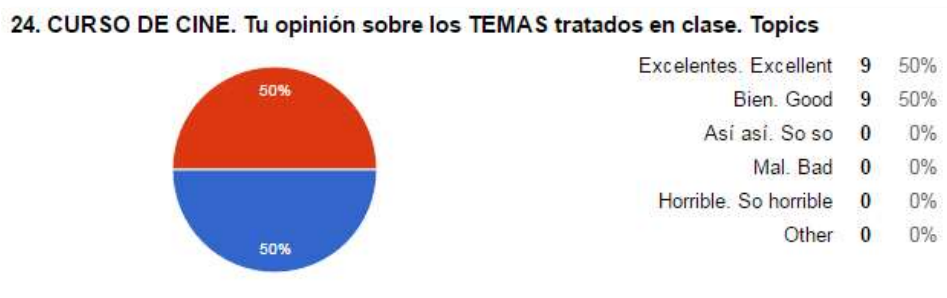


Figura 57. PREGUNTA 24: tu opinión sobre los temas tratados

En pregunta abierta sobre el contenido, los comentarios a favor hablan de como no sólo se han presentado temas sino que estos han dado paso a la reflexión y a un conocimiento más extenso de los mismos:

- *Los temas me hacen pensar sobre la cultura y también he aprendido muchos vocabularios cuando estamos discutiendo los temas.*
- *Hemos tratado varios temas en clase. El compartir alguno de ellos es interesante y a la vez nos hace reflexionar (traducción propia)*
- *La historia de España, ahora puedo saber algo más del pasado de España. Si no hubiera cogido este curso, no hubiera leído información sobre la historia de España solo la información turística. El arte de Frida que me permite conocer más sobre ella, me encanta ella y sus pinturas (traducción propia).*

Los comentarios en contra hablan de la reiteración en algunos aspectos y al manejo del tiempo de forma desequilibrada:

- *Profundizar mucho en El laberinto del Fauno ha sido como repetir cosas en diferentes lecciones. Hemos discutido lo mismo durante varias lecciones. No ha habido discusión en la segunda película. Un manejo del tiempo desequilibrado¹⁷³ (traducción propia)*

¹⁷³ Recordamos que este semestre ha sido bastante accidentado y hubo que tomar una serie de decisiones (ralentizar algunos temas o posponer tareas) que posiblemente no gustaron a todos.

La pregunta 22, de manera explícita hace referencia a las películas visionadas durante el curso: *Tu opinión sobre las películas del curso* (ver figura 58), situada entre (5) *excelente* y (1) *horrible*:

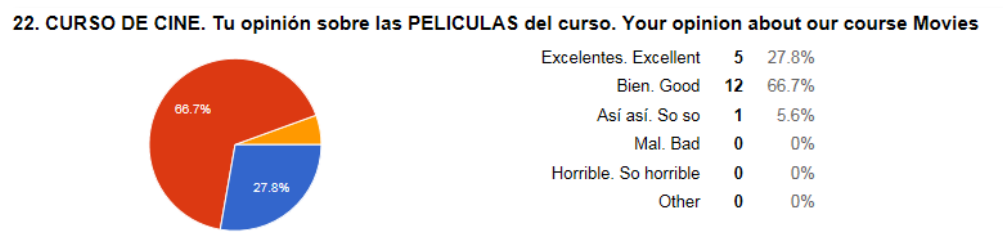


Figura 58 PREGUNTA 22: Tu opinión sobre Las películas del curso

La pregunta abierta les da espacio para que añadan los comentarios que crean oportunos sobre las películas del curso:

- *Las películas no son muy interesantes para mí, pero he aprendido mucho de las películas.*
- *Un poco aburrida y difícil de comprender Frida ya que hay mucho vocabulario técnico sobre arte (traducción propia del inglés).*
- *Las mujeres de verdad tienen curvas es aburrida aunque es una buena elección para saber más sobre el choque cultural (traducción propia del inglés).*
- *No las había visto antes, por lo que eran nuevas para mí (traducción propia del inglés).*
- *Sinceramente prefiero más películas sobre España que películas americanas de Hollywood con algo de español. Pero es mi gusto personal (traducción propia del inglés).*
- *Pensaba que las películas estaban relacionadas con algo que lo pudiéramos relacionar, la fantasía y el mundo mágico nos lleva a películas que están relacionadas con la cultura hispana (traducción propia del inglés).*
- *Un poco menos de tareas evaluables (traducción propia del inglés).*

- *Tres películas son excelentes. Cada una nos dice cosas diferentes y tiene muchos significados.*
- *Excelente. Buena recomendación. Sería mejor si pudiéramos ver más* (traducción propia del inglés).
- *Mejor si no tuviéramos que hacer el Cuaderno, pero la evaluación nos estimula* (traducción propia del inglés).

Al igual que el cine puede ser un instrumento lúdico en el aula que activa y motiva al estudiante, puede que si no llega por la razón que sea al espectador, la motivación no aparezca como esperábamos. Sólo recibimos 10 comentarios de 18 estudiantes encuestados y los comentarios que recibimos no son muy entusiastas y de alguna manera choca con las respuestas de la pregunta anterior, en la que 12 de 18 estudiantes dieron la votación de 4(bien. *Good*) sobre 5 (excelentes. *Excellent*) a las películas y 5 de 18 las valoran con un 5 (excelentes. *Excellent*) sobre 5. También debemos decir que la valoración “*No las había visto antes, por lo que eran nuevas para mí*” no sabemos muy bien cómo interpretarla en este punto.

En lo que se refiere a los materiales, la valoración es muy positiva.

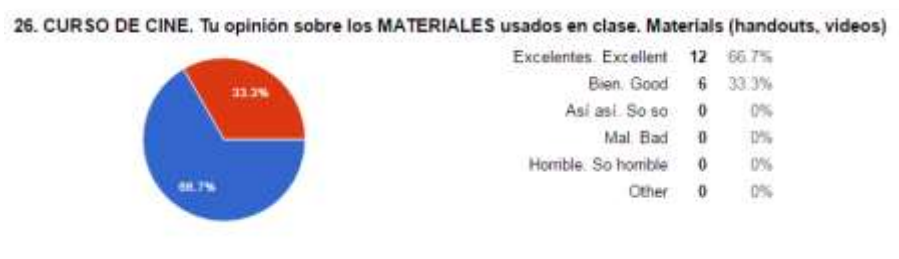


Figura 59. PREGUNTA 26: Tu opinión sobre los materiales

Sus opiniones en respuesta abierta encontramos manifestaciones no muy positivas:

- *Se podría hacer más referencia a los materiales durante la clase y las lecciones podrían estar mejor organizadas para comprender mejor qué está pasando (traducción del autor).*

Con otras realmente buenas:

- *Creo que todos los apuntes muestran que el profesor ha puesto un gran esfuerzo en su preparación y todas las preguntas de los materiales están muy bien pensadas y son interesantes de manera que me hace usar el lenguaje para dar respuestas a los materiales y provocan que reflexione (traducción del autor).*

La **pregunta 28** se refiere a las actividades realizadas en clase y podemos ver cómo un 94% están entre excelente y bien

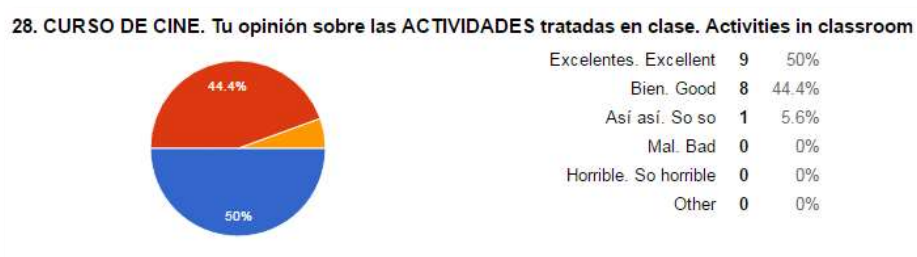


Figura 60. PREGUNTA 28: Tu opinión sobre las actividades

Como ya hemos hecho anteriormente, dejamos un espacio abierto para que los estudiantes hagan sus propios comentarios sobre las actividades de clase y estas son algunas de sus respuestas que como vemos algunas son totalmente opuestas:

- *Las actividades interactivas en clase son realmente buenas para el aprendizaje de lenguas porque los estudiantes no tiene más remedio que hablar en español, lo que es una buena manera de aprender español (traducción propia del inglés)*

- *Podemos tener muchas oportunidades de hablar con otros y practicar nuestro español. Está muy bien* (traducción propia del inglés).
- *Algunas veces, no tengo mucho a hablar con otros por algunas preguntas.*
- *Un poco duro cuando estoy cansado* (traducción propia del inglés).
- *La profesora puede dividir a los estudiantes en diferentes grupos. Así podemos conocer a gente nueva y hablar con más gente. Ahora nos sentamos con amigos por lo que a veces hablamos de la tarea asignada y a veces charlamos de nuestras cosas* (traducción propia del inglés).
- *Ha habido un esfuerzo claro en intentar animarnos a hablar en público lo que a veces es difícil en cualquier idioma. Esto conlleva sentirnos cómodos incluso haciendo errores y teniendo que pensar al instante cómo reaccionar y he disfrutado mucho de este reto* (traducción propia del inglés).
- *Interesantes y realmente interactivas* (traducción propia del inglés).
- *Sí, pero a veces creo que algunos compañeros son muy tímidos y temen cometer errores cuando hablan español* (traducción propia del inglés).
- *La mayoría son presentaciones y proyecciones de vídeos, la carga de trabajo podía ser más ligera* (traducción propia del inglés).
- *Son muy bien.*

La **pregunta 30** (figura 61) preguntaba de manera explícita sobre las actividades y tareas recogidas a través del cuaderno. Las respuestas tienen un arco de respuesta desde (5) “muy útil” a (1) “horrible”. Un estudiante lo encontró inútil y un 72.2% lo encontraron entre muy útil y útil.

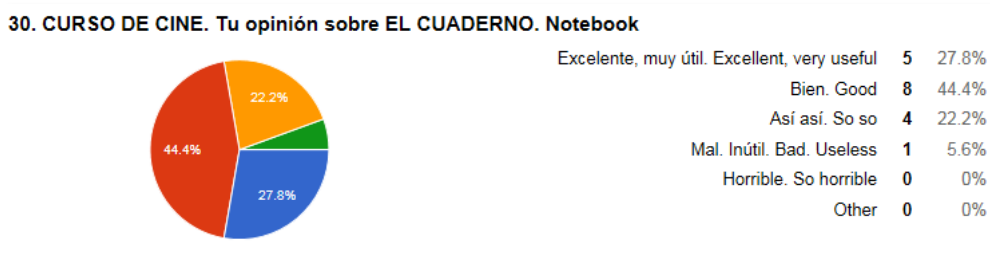


Figura 61. PREGUNTA 30: Tu opinión sobre el CUADERNO

El mismo abanico de respuestas se refleja en sus comentarios libres:

- *Es una oportunidad por nosotros para escribir más, y podemos aprender de los errores que hemos cometido.*
- *Me gusta mucho porque tengo la oportunidad a usar que aprendo en clase. Es mejor para memorizar.*
- *Está bien tener el cuaderno porque te asegura que has aprendido algo de la película (traducción propia del inglés).*
- *Por un lado, como ya mencioné antes, no he tenido tiempo de acabarlo perfectamente. Incluso cuando he tenido tiempo para decorarlo, no he tenido tiempo para revisar mi trabajo, así es que cada vez me han bajado la nota. Pero yo he trabajado duro con un tiempo limitado. Por otro lado, realmente he aprendido mucho haciéndolo. Y es que es verdad que cuanto más trabajas, más aprendes (traducción propia del inglés).*
- *El cuaderno tiene bastante carga de trabajo especialmente cuando lo tuve que hacer durante los parciales. No tenía mucho tiempo para hacerlo y tampoco para revisarlo así es que he tenido fallos tontos. Pero creo que el cuaderno me da la oportunidad de escribir y pensar más. Está bien (traducción propia del inglés).*

- *Es una manera estupenda de documentar mis pensamientos y esto es muy significativo pues yo necesitaba trabajar a través de lo que yo pienso. Fue genial tener algo coherente con lo que trabajar* (traducción propia del inglés).
- *Son muy bien, pero quizá es un poco difícil hacer tres cuadernos*¹⁷⁴.
- *Un poco demasiado trabajoso* (traducción propia del inglés).
- *Es el momento para reflejar lo que he visto. Pero ya que no soy nativo español, solo puedo reflejar la escena y no el lenguaje. El cuaderno no parece muy efectivo para recordar la lengua usada en la película* (traducción propia del inglés).

Haciendo un ejercicio de reflexión y recordando otras convocatorias de “Español a través del cine”, tenemos que decir, que el cuaderno suele traer este comentario generalizado año tras año: “*es muy trabajoso, pero aprendemos mucho*”. Los estudiantes le dedican mucho tiempo y esfuerzo para trabajar con el español, pero para personalizarlo y decorarlo. Les animamos a ello. Son estrategias textuales y visuales de aprendizaje que les puede ser útil en la clase de idiomas o en cualquier otra asignatura.

La **pregunta 32** hace referencia al blog CULTUREMA (figura 62) y la **33** da pie a los comentarios de los estudiantes sobre el blog que en general son bastante positivos:

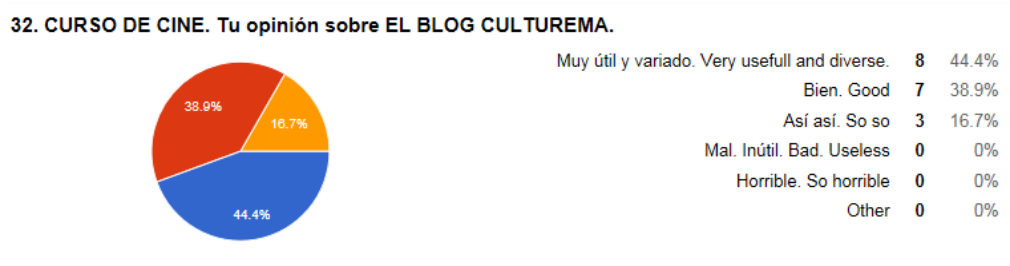


Figura 62. PREGUNTA 32: Tu opinión sobre EL BLOG CULTUREMA

¹⁷⁴ Solo hicimos dos cuadernos, el tercero se canceló. Se dio la posibilidad de hacerlo voluntariamente y sólo 4 estudiantes lo entregaron.

- *No uso con frecuencia.*
- *Muy divertido y puedo aprender de trabajos previos. El blog es realmente bueno. ¡¡¡Me gusta!!!!*
- *El blog es un almacén y es bueno para estudiantes que aprenden español del trabajo de otros (traducción propia del inglés).*
- *No encuentro el blog particularmente útil excepto cuando necesito saber exactamente cómo debo hacer algunas tareas mirando el trabajo de otros. Pero después de acabar el corto, me hace sentir bien compartir nuestro duro trabajo de alguna manera en público (traducción propia del inglés).*
- *El blog está lleno de información, pero no tenemos mucho tiempo para leer toda la información que tiene (traducción propia del inglés).*
- *Es un blog súper chulo y ¡¡¡¡¡podemos aprender español por nuestra cuenta!!!!*
(traducción propia del inglés).
- *Creo que el blog es una forma muy buena de mostrar el trabajo de anteriores estudiantes y me gusta saber que mi trabajo será puesto en el blog que tiene la intención de que mi tarea será algo más que una tarea para casa (traducción propia del inglés).*
- *Muy bien*
- *Gracias de nuevo por el esfuerzo (traducción propia del inglés).*
- *Bien escrito y buena referencia (traducción propia del inglés).*
- *Es una sorpresa que hay tantos materiales en el blog. ¡Es nuestro recuerdo! (traducción propia del inglés).*

Con la **pregunta 35** (figura 63) volvemos a las tareas evaluables, esta vez preguntamos su opinión acerca de la “auto grabación”



Figura 63 PREGUNTA 34: Tu opinión sobre La AUTOGRABACIÓN

Al parecer uno de los 18 estudiantes no le encontró ninguna utilidad, 3 de 18 no lo acaban de ver claro y tenemos a 14 de 18 que lo califican entre útil (11 de 18) y muy útil (3 de 18) Pero pasemos a ver sus opiniones a través de la **pregunta** abierta, la número **35**:

- *Podemos hablar fuera de clase.*
- *Comparado con otras tareas, esta es la que encontré más inútil. Lleva tiempo prepararla, pero los beneficios que obtenemos con ella no son tan obvios (traducción propia del inglés).*
- *Esto nos da más oportunidades de hablar. Además podemos escuchar nuestra grabación de nuevo y corregir nuestra pronunciación (traducción propia del inglés).*
- *Si, para mejorar nuestra pronunciación (traducción propia del inglés).*
- *Nos permite obtener un feedback de nuestra pronunciación y de hecho me grabaría a mí mismo hablando español fuera de clase como una buena práctica para encontrar las áreas que necesitan mejorar (traducción propia del inglés).*
- *Muy bien.*
- *Así, así.*

Con la presentación oral, parece que están todos bastante de acuerdo en que es útil (12 de 18) o muy útil (6 de 18), así lo podemos ver con **la pregunta 36: tu opinión sobre la presentación oral**:



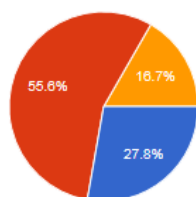
Figura 64. PREGUNTA 36: Tu opinión sobre La presentación oral

Y estos son los comentarios de los estudiantes sobre la presentación oral:

- *Necesitamos memorizar frases y preparar que queremos hablar, tenemos que hablar con fluidez.*
- *Podemos saber más acerca de diferentes temas de nuestras culturas y de tu cultura (traducción propia del inglés).*
- *Es una buena oportunidad de practicar las habilidades orales y de crear confianza para hablar en español en público (traducción propia del inglés).*
- *Nos da la oportunidad de hablar en frente de la clase. Esto ayuda a ganar más confianza en hablar español (traducción propia del inglés).*
- *Me gusta la presentación de verdad. ¡¡Es la mejor parte!! (traducción propia del inglés).*
- *Como siempre con una presentación en español, esta para usar la lengua y siempre trae mucho esfuerzo preparar una presentación en español y después llevarla a cabo de manera natural (traducción propia del inglés).*
- *Es la hora de usar español (traducción propia del inglés).*

La **pregunta 38** (figura 65) recoge su opinión sobre el debate / tertulia. Y la **pregunta 39** recoge sus comentarios:

38. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre el DEBATE.



Muy útil. Very useful	5	27.8%
Útil. Useful	10	55.6%
Así así. So so	3	16.7%
Inútil. Useless	0	0%
Para qué. What for?	0	0%
Other	0	0%

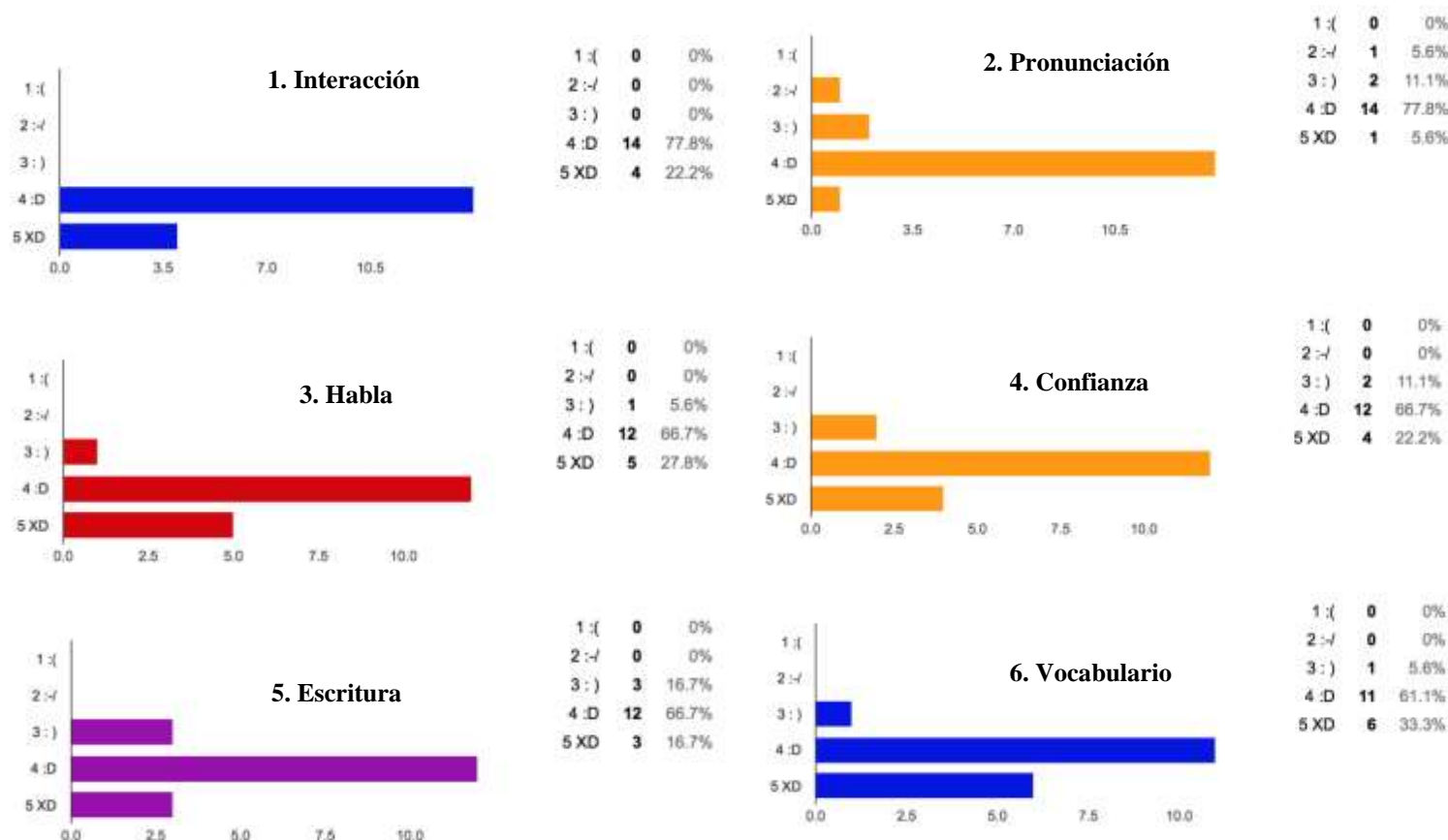
Figura 65. PREGUNTA 38: Tu opinión sobre la tertulia

- *El uso del micrófono es un poco raro y creo que ha prohibido a nosotros para discutir*¹⁷⁵
- *Más es mejor ☺*
- *Un poco difícil ☹ creo que deberíamos haber tenido más tiempo de preparación*
(traducción propia del inglés).
- *Buen ejercicio para practicar respuesta inmediata* (traducción propia del inglés).
- *Puede ayudarnos a interactuar con otros y no solo nosotros mismos. Es importante porque en el mundo real, necesitamos interactuar con otros cuando hablamos*
(traducción propia del inglés).
- *Realmente me gusta el debate, pero tenemos poco tiempo. No tenemos muchas oportunidades de hablar, porque hay otro grupo esperando para ser evaluado*
(traducción propia del inglés).
- *La incorporación del debate fue realmente buena porque me supuso un esfuerzo el interactuar y no solo con intentar decir lo que traía planeado* (traducción propia del inglés).
- *Hubiera estado mejor si hubiéramos tenido más tiempo y más práctica* (traducción propia del inglés).

¹⁷⁵ El estudiante hace referencia al Sistema que se utiliza para grabar la tertulia, que era necesario pasarse el micrófono para grabar con nitidez sus intervenciones. Los estudiantes debían pasarse el micrófono unos a otros y esto a veces ralentizaba la tertulia.

3. 3. Valoración de los estudiantes sobre su aprendizaje.

Tras revisar los diferentes elementos de la intervención, les pedimos a los estudiantes que valoren su percepción sobre los logros conseguidos en la mejora de la expresión oral. La **pregunta 40** recoge el aspecto de la lengua que creen que han mejorado con este curso. Les damos las opciones siguientes: gramática, vocabulario, pronunciación, habla, audición, lectura, escritura, interacción, confianza para hablar y fluidez. Deben evaluar su progresión en cada aspecto entre 1 (muy mal) y 5 (muy bien). Mostramos los resultados generales en la figura siguiente (ver figura 66) en el que aparecen los resultados colocados ya según lo valoraron los estudiantes: 1. Interacción (aspecto que más han mejorado) – 10. Gramática (aspecto que menos han mejorado)



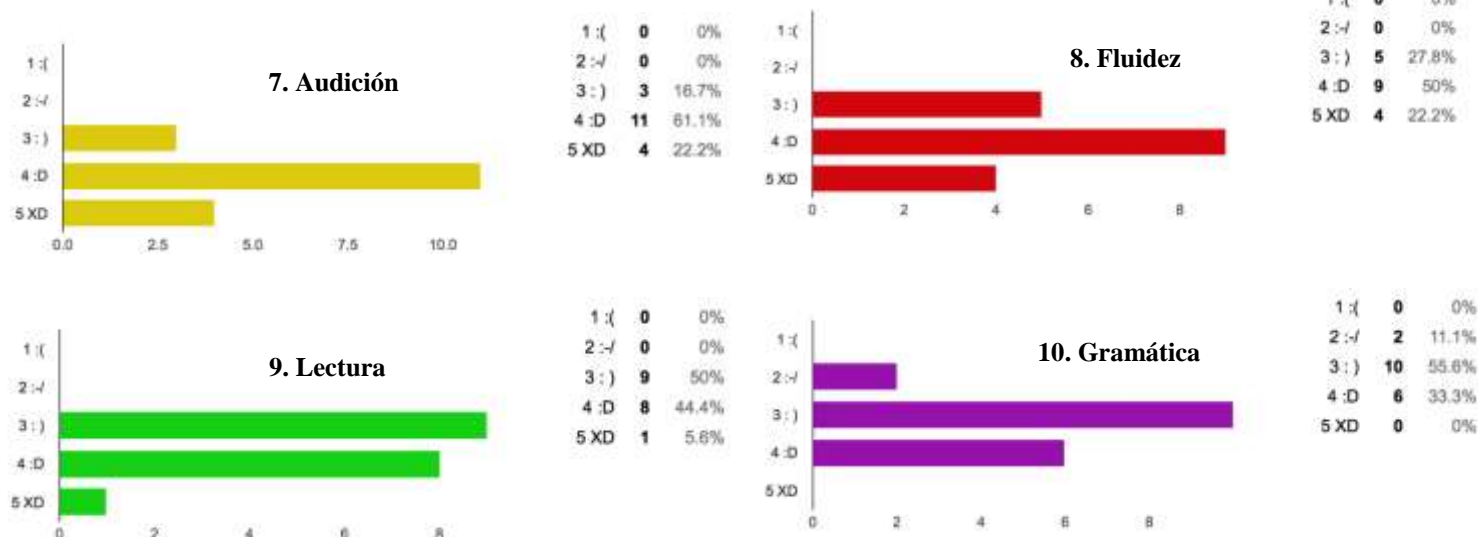


Figura 66. PREGUNTA 40: Con este curso he mejorado...

Nos alegra comprobar que después del esfuerzo de la profesora por favorecer la expresión oral, la categoría mejor valorada y por tanto que los estudiantes entienden como que más han mejorado es la **interacción**, de hecho todas las actividades de lengua orales están bien valoradas: habla, pronunciación y audición (comprensión oral). La **confianza** tampoco sale mal valorada cuando 12 de 18 la evalúan con un 4 sobre 5. La **fluidez** sin embargo tiene bastante repartida la evaluación 4 de los 18 estudiantes la han calificado con un 5 sobre 5, 9 estudiantes con un 4 sobre cinco y 5 de 18 estudiantes con un 3 sobre 5. Nos llama la atención que después del esfuerzo que han hecho con los cuadernos de cine, tarea mencionada de manera recurrente en sus comentarios, no sea la **escritura** una de las mejores valoradas, algo que esperábamos¹⁷⁶. La mejora de la gramática es de las menos valoradas, 10 de los 18 estudiantes le dan una puntuación de 3 sobre 5, es la única categoría en la que ningún estudiante le da una puntuación de 5 sobre 5 y 2 estudiantes le dan una puntuación de 2 sobre 5. Pensamos que el hecho de no haber hecho

¹⁷⁶ Como hemos visto en el comentario a la pregunta 30, se quejan mucho en relación al uso de este recurso por el esfuerzo que supone, pero reconocen su utilidad.

ninguna clase explícita de gramática o no haber hecho exámenes gramaticales condiciona la puntuación.

Las últimas preguntas son abiertas para que dejen sus comentarios acerca de su propia actuación como estudiantes y para que aporten sugerencias y comentarios que no han tenido cabida en las preguntas anteriores.

Tu opinión sobre ti mismo como estudiante de este curso, los estudiantes hablan abiertamente de su actuación en el aula y nótese las referencias que se hacen al hecho de hablar en público, aspecto que hemos comentado varias veces a lo largo de este trabajo como inconveniente para ser activos y desarrollar varios de los componentes que trae consigo la expresión oral (marcamos además con ✓ los comentarios que hacen referencia a los objetivos que buscábamos con este curso):

- *Estoy feliz sobre mi cumplimiento porque he probado ✓ para usar muchos vocabularios y he trabajado con esfuerzos.*
- *No contento. Porque estoy muy dejado, no estudio cuanto tengo tiempo libre*
- *He hecho todo lo que he podido para mejorar el habla incluso haciendo errores✓. ¡Pero creo que he aprendido mucho!* (traducción propia del inglés).
- *Básicamente estoy satisfecho con lo que he hecho* (traducción propia del inglés).
- *Creo que las interacciones✓ en clase me han hecho tener más confianza ✓ para expresar mis ideas en español ahora. Sin embargo aún tengo problemas para encontrar vocabulario cuando intento dar mi opinión* (traducción propia del inglés).
- *Todavía no me puedo expresar con claridad en una interacción ✓ de la vida real. Me siento incapaz de formar frases de manera inmediata y a veces mi cabeza se queda en blanco y pierde las palabras* (traducción propia del inglés).

- *Al principio no participaba mucho pues mis compañeros eran muy bueno en español. Sin embargo después he valorado ✓ cada vez que he participado (traducción propia del inglés).*
- *Creo que soy muy activo ✓ en este curso, pero creo que puedo mejorar, puedo hacerlo mejor y ser más activo la próxima vez (traducción propia del inglés).*
- *Creo que he intentado con todas mis fuerzas en este curso hablar delante de todos ✓ lo que en mi opinión es algo que debo aprovechar ✓ durante el tiempo de clase (traducción propia del inglés).*
- *Estoy muy activa ✓, especialmente en los proyectos. En general estoy bastante satisfecho con mi mismo en este curso, salvo que he presentado mis deberes tarde una vez (traducción propia del inglés).*
- *No lo he hecho bien en clase. Porque creo que mi nivel no es suficientemente bueno para expresar mis ideas con fluidez ✓ (traducción propia del inglés).*
- *Así así (traducción propia del inglés)*
- *Peudo hacerlo mejor.*
- *He hablado mucho en la clase ✓, estoy satisfecha.*
- *Creo que hay mucho que mejorar (traducción propia del inglés).*
- *No he sido tan bueno como otros, la mayoría de los compañeros han estado en programas de intercambio y trabajan muy bien con la lengua. Necesito algo de tiempo ✓ para seguir el ritmo de la clase (traducción propia del inglés).*
- *Así así*
- *¡No soy muy activo ✓ pero disfruto la clase! (traducción propia del inglés).*

Reiteramos cómo nos llama la atención como estos breves comentarios hacen constante referencia a su participación como hablantes (de expresión oral) dentro del aula. No hay muchas referencias a actividades de audición o a escritas, pero sí a la interacción, a hablar en público, a su bloqueo para manifestar sus ideas de forma oral. Nos sorprende gratamente, puesto que en el aula se ha puesto mucho esfuerzo para favorecer esta actividad de lengua y los estudiantes lo han reflejado aquí.

3. 4. Valoración de los estudiantes sobre el cine como recurso.

No podíamos olvidar preguntar explícitamente a los estudiantes por la herramienta que nos ha servido de eje vertebrador del curso, de motor de arranque actividades, de experiencia conjunta como espectadores y como aprendientes de lengua, cultura y lenguaje cinematográfico. Así pues la **pregunta 21** *El cine, ¿Crees que es una buena herramienta para la clase de idiomas? Razona tu respuesta*, tiene las siguientes respuestas:

- *Sí, porque las películas son divertidas. Es una buena idea para discutir en la clase, también puede mejorar la habilidad de escucha.*
- *Sí, completamente. Porque podemos aprender culturas y español al mismo tiempo. Cuando veo una película en español estoy relajarse. Algo más, puedo aprender el guion, aprender cómo la gente habla con otras personas... por ejemplo, que palabras le usan, y sus acentos.*
- *Sí, porque hay muchos temas en las películas lo que es único para tu cultura. Por ejemplo, los idiomas, las guerras, la historia y ¡también comida! Es una forma fácil y divertida de aprender (traducción propia del inglés).*

- *Pues claro. Es una manera más divertida de aprender un idioma si los estudiantes ya tienen algún conocimiento básico como la gramática o el vocabulario. Podemos disfrutar y aprender a la vez. Me siento satisfecha cuando comprendo lo que dicen los actores (con subtítulos por supuesto) de la película (traducción propia del inglés).*
- *Sí, porque puedo aprender conversaciones de la vida diaria y expresiones viendo una película (traducción propia del inglés).*
- *Quizá. Yo rara vez veo películas. Escucho canciones más a menudo y es más fácil encontrar canciones que películas españolas. No sé cómo continuar mi estudio de español a través de películas después de este curso. Además es difícil encontrar la versión original con subtítulos en inglés. Para principiantes es difícil comprender sin subtítulos. El contenido de este curso profundiza en la parte técnica del rodaje de una película lo que ya es difícil para los que nos somos aficionados incluso en nuestra lengua nativa, así es que en la cuarta lengua aún más. Se podría centrar más en el mensaje que hay tras la película (traducción propia del inglés).*
- *Sí, puedo escuchar más español en clase y fuera de clase. También puedo aprender la cultura de España y Sudamérica aun no habiendo estado allí (traducción propia del inglés).*
- *Porque las películas tienen diferentes elementos como literatura, guion, lengua, sonido, cultura. Por eso esto es una súper buena herramienta para aprender idiomas (traducción propia del inglés).*
- *Sí, porque es algo que la mayoría de la gente puede relacionar y se entusiasmará con ello (traducción propia del inglés).*

- *Sí. Los cines de verdad están relacionado con nuestra vida, hablar sobre estos temas es útil para mejorar la comunicación en vida diaria. Además, es más interesante y creo que puede aprender mejor debido a esto.*
- *Sí, porque viendo una peli, podemos aprender la cultura pero no creo que sea una buena forma de practicar el habla* (traducción propia del inglés).
- *Sí, porque el guion es en español. Es fácil memorizar guiones clásicos que nos ayudan a ampliar el vocabulario y a revisar la gramática. Además las películas son un interesante instrumento para comprender la cultura lo que nos ayuda a aprender la lengua mejor* (traducción propia del inglés).
- *Sí, porque cuando hicimos el corto, necesitamos preparar muchas cosas, por ejemplo las escrituras, las parcelas, las escenas diferentes. etc. Durante el proceso, tuvimos que revisar que hemos aprendido y usarlos. Además, fue un tiempo feliz con nuestras compañeros. Estuvimos muy feliz porque fue muy divertido. Hay muchas cosas graciosas cuando hicimos el corto.*
- *Sí, estoy de acuerdo. Es muy divertido y puede atraer más interés.*
- *¡Sí! Puede cubrir muchos trasfondos culturales diferentes y es una forma muy interesante de aprender idiomas* (traducción propia del inglés).
- *Una manera más divertida de estudiar español. Mejor que hacer solo prácticas orales* (traducción propia del inglés).
- *Sí, porque puedes aprender idiomas a través de aspectos del habla, la audición y culturales* (traducción propia del inglés).

- *Sí, mientras estamos viendo la película, nosotros aprendemos cosas sobre la sociedad.*

También es una herramienta útil para practicar la audición y agrandar nuestro vocabulario (traducción propia del inglés).

Se puede apreciar con estos comentarios, cómo los estudiantes describen esta herramienta como un componente útil en el proceso de aprendizaje de idiomas, con el cine este proceso se vuelve más *divertido*, aprecian ese componente lúdico del que hablábamos en capítulos anteriores, componente que debemos utilizar como activador de emociones y de experiencias, como elemento motivador y no como elemento distractor. También lo ven como un instrumento eficaz para ver la lengua en uso, ampliar vocabulario, comprobar lo que han aprendido o acercarse de una forma más tangible a fenómenos culturales.

Podemos resumir por tanto que ven en el cine una buena herramienta en la clase de idiomas que la enriquece, crea un ambiente relajado, que les anima a participar, pero también observamos la importancia de la selección de películas para que esa motivación no decaiga. No obstante cuando preguntamos sobre los temas tratados en clase (pregunta 24) y que son traídos al aula gracias al cine, la mitad respondieron con un 4 sobre 5 y la otra mitad con un 5 sobre 5.

Finalmente, les pedíamos que hicieran sugerencias para mejorar el curso y estos son sus comentarios:

- *Los deberes son un poco exigentes, puede eliminar algunas actividades.*
- *Quizás, un poco ejercicio sobre escuchar. Por ejemplo, escuchar a las protagonistas y escribir que hablan.*
- *Si el horario no lo permite, creo que podemos ver solo 2 películas* (traducción propia del inglés).

- *Sería perfecto si tuviéramos más tiempo para hacer el corto. Pero comprendo perfectamente la razón por la que todo se ha pospuesto* (traducción propia del inglés).
- *Creo que la carga del curso se pudo reducir ligeramente* (traducción propia del inglés).
- *1. Cambiar la última película. 2. Mejor manejo del tiempo. 3. Menos deberes* (traducción propia del inglés).
- *El Cuaderno de Cine podría tener menos páginas, la carga de trabajo es demasiada* (traducción propia del inglés).
- *Creo que **todo bien** ☺ -en español- La pena es que no siempre tengo tiempo de hacer todo, tal vez el manejo del tiempo en cada parte puede mejorar* (traducción propia del inglés).
- *Sigue animándonos a hablar en clase* (traducción propia del inglés).
- *Es un poco demasiado apretado, lo que hace difícil para los estudiantes y la profesora y que por eso no teníamos mucho tiempo para estudiar la última película.*
- *Creo que hay muchas actividades en el curso y la carga para los estudiantes es grande* (traducción propia del inglés).
- *Menos tareas evaluables y más películas que hablen español* (traducción propia del inglés).
- *Un poco menos deberes.*
- *Puede haber más de escribir. Es mejor para memorizar.*
- *Más tipos diferentes de películas y más discusión en profundidad del tema de las películas* (traducción propia del inglés).
- *Menos tareas jajaja* (traducción propia del inglés).
- *Nada*

- *El programa del curso está bien y me gusta el ambiente en clase* (traducción propia del inglés).

Más comentarios sobre estas respuestas en las conclusiones.

En la última pregunta, **la pregunta 44, les solicitábamos** *Cualquier comentario que quieras añadir*, tenemos los siguientes comentarios:

- *He disfrutado la clase muchísimo.*
- *Me gusta este curso. Es más interesantes que otros en la universidad.*
- *Es un curso muy agradable y he aprendido mucho* (traducción propia del inglés).
- *Aunque la carga de trabajo es muy alta comparada con Español I, II, II, IV..., he disfrutado participando en las actividades de grupo, especialmente durante el corto* (traducción propia del inglés).
- *Muchas gracias Celia y buena suerte en Suiza y España*
- *El curso es interesante. Se lo recomendaré a mis amigos para que lo hagan el año que viene. Así es que Celia, por favor, ofrece este curso el año que viene* (traducción propia del inglés).
- *Recomendaré este curso a todos mis amigos* (traducción propia del inglés).
- *Estoy muy contento de haber tomado este curso* (traducción propia del inglés).
- *Es muy interesante y útil pero también creo que es la más dura clase entre los cursos de idiomas de español.*
- *Me encanta la sección de videos pero la sección de la tertulia fue muy estresante para los que no hablan bien español* (traducción propia del inglés).

- *Me gusta esta clase mucho. Aunque es un poco difícil y tengo que hacer mucho, he conocido a algunas amigas aquí cuando hicimos los deberes juntos. El última clase, realmente, lo echo de menos esta curso.*
- *Gracias Celia, has sido muy amable*
- *Muchas gracias de nuevo por el esfuerzo (traducción propia del inglés).*
- *Conocí a amigos nuevos y aprendí mucho de ellos. Ellos me dieron energía y coraje para seguir aprendiendo y participar en clase (traducción propia del inglés).*
- *Ha sido genial conocer más sobre la cultura española y mexicana contigo. Muchas gracias (traducción propia del inglés).*

Conclusiones

El capítulo final lo dedicamos a recoger las conclusiones que se derivan del trabajo realizado y que organizamos alrededor de los siguientes apartados: 1. Interés del estudio sobre expresión oral; 2. Interés del cine como recurso educativo; 3. La Investigación-Acción como metodología empleada para el estudio; 4. Valoraciones finales y 5. Futuras investigaciones.

1. Interés del estudio sobre expresión oral

Como hemos mencionado en numerosas ocasiones a lo largo de este trabajo, el final del siglo XX y el comienzo del siglo XXI se han caracterizado por la necesidad de las naciones de entenderse entre sí (aun contando con disparidad de lenguas) y por el desarrollo de las comunicaciones en múltiples aspectos. La tecnología ha creado puentes para facilitar el intercambio comunicativo de forma global y la accesibilidad a este intercambio ha incrementado exponencialmente. A esto hay que añadir, como apuntábamos en el capítulo 1, que en la actualidad se estima que el 60% de la población mundial es multilingüe, es decir que el hecho de manejar más de un idioma se ha convertido más en una norma que en una excepción. Nuestros estudiantes son un ejemplo de ello, la mayoría son hablantes de al menos tres idiomas, se encuentran rodeados por una realidad plurilingüe como es Hong Kong, donde conviven más de 40 nacionalidades y sus lenguas y son conscientes y partícipes de ese intercambio comunicativo. Cuando aprenden una lengua, la mayoría demanda poder llegar a ser eficientes en la lengua que aprenden lo que incluye hacer uso de ella en intercambios reales. Ante esta perspectiva, creemos que nuestro trabajo promueve, fomenta y desarrolla la expresión oral en el aula de segundas

lenguas y con ello ayuda a nuestros estudiantes a ser parte de una realidad global que solicita el entendimiento entre hablantes plurilingües.

2. EL cine como recurso

La expansión de la comunicación multimodal como vía de intercambio comunicativo en nuestras sociedades ha provocado que el lenguaje verbal se vea ahora enriquecido por el visual auditivo y quinésico de una forma no vista anteriormente. El cine representa estos lenguajes dentro de su contexto cultural, convirtiéndose así en un testimonio ejemplar de la comunicación multimodal en la que nos encontramos inmersos. Esto unido a su carácter motivador, su naturaleza de mostrar realidades diferentes (o puede que similares) a las de nuestros estudiantes, su capacidad de despertar experiencias y emociones, provocar reflexión, mostrar lengua en uso, narrar, dar *input* en forma visual, auditiva y cultural, la convierte en una herramienta capaz de convertirse en el “libro de texto o de referencia” de un curso de segundas lenguas, como así ha sido. No somos los primeros en afirmar esto, como ya recogimos en el capítulo 3, Edison vio a las imágenes capaces de suplantarse al menos parcialmente el uso de los libros de texto. Como también hemos mencionado a lo largo de nuestro trabajo, este planteamiento no relega a la comunicación escrita y verbal a un segundo plano, sino que estamos dejando espacio para que ambas fuentes de comunicación convivan y se enriquezcan.

2.1. La relación entre el cine y el desarrollo de destrezas orales.

Hemos de decir que con el cine cabe la posibilidad de trabajar cualquier destreza o actividad de lengua, sin embargo teniendo en cuenta la necesidad de nuestros estudiantes, nos

hemos centrado en la expresión oral. No obstante, insistimos, podemos canalizar el caudal de *input* que nos da el cine a través de cualquier otra destreza de la lengua.

El reto en nuestro caso ha consistido en vincular una herramienta tan compleja y completa como es el cine con la expresión oral. Cómo conseguimos desarrollar la expresión oral de nuestros estudiantes a partir de un producto audiovisual (ver tabla 51). Hemos logrado unir cine y expresión oral a través de las emociones, los conocimientos previos y las experiencias propias¹⁷⁷. Exponemos a continuación el camino que hemos llevado con los estudiantes desde su primer contacto con el cine hasta que desarrollan o exponen un discurso oral:

- El cine está popularmente relacionado con el plano del ocio y es entendido como un elemento motivador en el aula. Ambos aspectos provocan una predisposición positiva hacia él por parte del alumno. Con el cine las clases, en un primer momento, parece que van a ser más relajadas y van a traer un menor esfuerzo cognitivo. Puede parecer un elemento pasivo y sin embargo requiere una intensa actividad mental. El cine ofrece mensajes múltiples que incluso sin comprender el mensaje verbal, despiertan en el receptor un abanico de experiencias previas y conocimientos adquiridos, lo que desemboca en un proceso de construcción de significado a partir de múltiples conexiones.
- Dependiendo del nivel de dominio de lengua de los estudiantes y los objetivos que queramos conseguir, debemos crear actividades antes del visionado. El objetivo es preparar el terreno cognitivo y el caudal memorístico del estudiante, así como su conocimiento del mundo para una mejor entrada de *input*, ya sea este visual, verbal, auditivo o cultural. También podemos preparar a nuestros estudiantes para que se fijen en

¹⁷⁷ Qué mejor muestra de esto que la opinión de un estudiante en el cuestionario final: “Los cines de verdad están relacionado con nuestra vida, hablar sobre estos temas es útil para mejorar la comunicación en vida diaria. Además es más interesante y creo que puedo aprender mejor debido a esto”.

determinados detalles para una mejor comprensión de la acción o para una posterior discusión de la escena.

- Las actividades que proponemos después del visionado son cruciales para dar salida a lo que hemos denominado el conocimiento fílmico propio –CFP- fruto de la combinación del conocimiento previo del receptor más el input que ofrece el film. Ese CFP es único.
- La profesora propone cuestiones, ejercicios, tareas que ayuden a producir y a expresar ese conocimiento fílmico propio, en nuestro caso la mayoría de los casos estimulando el *output* y la comunicación a través de la expresión oral.
- La combinación de conocimientos fílmicos propios de cada estudiante con el del resto de compañeros provoca encuentros, discusiones, intercambios, etc., es decir, provoca el intercambio comunicativo¹⁷⁸.

Tabla 51

Desarrollo de conexiones entre cine y expresión oral

Profesor	Pre-visionado. Ofrece contexto	Visionado	Visionado	Post visionado. Propone dilemas.	Post visionado Guía el debate/charla/tertulia
Estudiante	Conecta con el conocimiento propio y experiencia y emociones personales previos	Recibe escenas nuevas que debe ver, escuchar, asimilar, sentir y comprender.	Esas escenas llenas de imágenes, sonidos y contexto cultural, están produciendo un significado en la audiencia que unido a su conocimiento y experiencia propia crea un conocimiento fílmico propio	Ese conocimiento fílmico propio debe ser transformado en <i>output</i> a través de actividades de comprensión de la trama, de relación de personajes, de opinión, de reacciones y comportamientos de los personajes, del desarrollo de la acción...	Intercambio del conocimiento fílmico propio entre varios interlocutores, es decir, entre nuestros estudiantes, que han sido expuestos a la misma experiencia fílmica pero aportan su punto de vista.

¹⁷⁸ Para ejemplificar este aspecto, recogemos otra opinión de un estudiante en el cuestionario final: “[...] Cuando hicimos el corto, necesitamos preparar muchas cosas, por ejemplo, escrituras, las parcelas, las escenas diferentes, etc. Durante el proceso, tuvimos que revisar qué hemos aprendido y usarlos. Además, fue un tiempo feliz con nuestros compañeros. Estuvimos felices porque fue muy divertido [...]” En el que explica como este intercambio de conocimiento fílmico propio y ese trabajo colaborativo provoca comunicación y emociones. Por otro lado, todos nuestros estudiantes son hablantes de cantonés y asumimos que la lengua de comunicación para esta tarea del corto ha sido el cantonés, sin embargo en entornos plurilingües la lengua de comunicación pasaría a ser el español. Otro caso claro de intercambio de CFP entre los estudiantes es el debate o tertulia, la tarea evaluable final que se crea como una puesta en común basada en escenas o temática de la película. Este formato de tertulia se reproduce en numerosas ocasiones a lo largo del curso.

2. 2. El cine democratiza.

El cine y su lengua multimodal democratizan la entrada de *input*. Aunque no todos los estudiantes, debido a la diferencia de dominio de la lengua meta, comprendan el mensaje verbal en una escena, todos reciben el resto de mensajes. Esto lo consigue el contexto tan verosímil que ofrece el cine y la empatía o el rechazo que provocan algunos personajes con sus comportamientos, acciones y reacciones ante diferentes situaciones. Sus decisiones ante determinados dilemas también pueden ser valorados o juzgados por la audiencia, nuestros estudiantes. Los estudiantes se posicionan ante determinadas escenas porque reconocen comportamientos o porque las vinculan a emociones o experiencias propias. Pongamos un ejemplo, la mayoría de los estudiantes han caracterizado al Capitán Vidal en *El Laberinto del Fauno* (Guillermo del Toro, 2006) con apenas un minuto de estar en escena. Cuando él aparece la audiencia ya ha conocido a Ofelia (su hijastra) y han empatizado con ella. Los movimientos bruscos, la actitud del capitán hacia la niña provocan rechazo hacia este personaje caracterizado como una persona sin escrúpulos, como se irá viendo a lo largo de la película. Todo esto sucede gracias al contexto, a la puesta en escena (el vestuario, la luz, la música, la actuación –gestos del propio personaje, reacción del resto de personajes con él...). Sin necesidad de comprender lo que dicen y con toda esta riqueza de mensajes ya podemos trabajar en el aula. Si además añadimos el texto, el mensaje se completa al 100%. Ahora imaginemos todo este recorrido en otro sentido por ejemplo centrándonos únicamente en el texto, en ese caso creemos que estamos dejando fuera el 50% del mensaje por un lado y por otro a un porcentaje alto de la audiencia con un dominio de la lengua desigual y que lucha por comprender únicamente el texto y que al no comprenderlo se frustra y abandona. Recordamos que estamos trabajando con estudiantes de un nivel de dominio de lengua de A2/B1 y que la comprensión total del texto de la película no es nuestro objetivo,

sino una actividad más. La de comprensión de escenas o diálogos se combina con otras de comprensión del lenguaje fílmico, de opinión, de descripción, de comparación con la cultura de los estudiantes.

2. 3. El cine como contenido para el aprendizaje de la lengua.

Lenguaje cinematográfico

La incorporación en el aula del cine como recurso didáctico y como objeto de estudio (Gispert, 2010) ha sido fructífera. Los estudiantes han conseguido un entendimiento más profundo del significado de la película. Regularmente hemos tenido en el aula estudiantes con pocos conocimientos del lenguaje fílmico y habitualmente observamos cómo aprecian conocer con mayor profundidad su significado.

Lengua española

Los estudiantes han conseguido usar la lengua meta en un contexto formal centrándose en la realidad que ofrece la ficción cinematográfica y no en el aprendizaje exclusivo de una lengua extranjera. De este modo hemos conseguido activar los principios de CLIL, es decir integrar lengua y contenido en el aprendizaje de segundas lenguas. Cuando los estudiantes se centran en discutir fenómenos culturales que aparecen en alguna escena, por ejemplo, más que en la corrección lingüística, estamos acercando el aula a un espacio de actos de habla casi natural, como si estuvieran fuera del aula. Como así nos recuerdan autores expertos en CLIL y así recogimos en el capítulo 2, el uso natural del lenguaje puede alimentar la motivación y estimular o desear el aprendizaje. Esto empieza a ocurrir en el aula a partir de la semana siete u ocho, cuando están familiarizados con la dinámica del aula, el *feedback* positivo está surtiendo efecto,

el miedo a cometer errores baja, están expuestos con mayor regularidad a la lengua meta y se generan oportunidades de usar la expresión oral con mayor frecuencia.

Lengua y contenido

Es importante mantener el enfoque por contenidos y no convertirlo en un curso de lengua. El profesor debe hacer una planificación muy cuidadosa del curso, actividades y tareas, atendiendo al nivel de dominio de lengua de los estudiantes. La propuesta de actividades debe estar acorde a ese nivel, si son muy complejas, no están claras las instrucciones o el contenido tanto cultural como de vocabulario es demasiado complejo, corremos el riesgo de ver frustrados a nuestros estudiantes y perder su interés. Por eso es importante contextualizar las actividades de lengua para que formen parte del resto de actividades y no sean un mero apéndice. En un curso por contenidos como es “Español a través del cine” el profesor estará pendiente tanto de los contenidos culturales como de los lingüísticos. El estudiante apenas percibe la dimensión lingüística porque toda su atención se centra en resolver las tareas relacionadas con la temática que aportan las películas.

Cuando nos hemos acercado a los principios que engloba CLIL, nos ha sorprendido gratamente reconocer que estos también son tenidos en cuenta en los cursos de segundas lenguas en general. La inclusión de comunicación, cultura, recursos cognitivos y contenido, es decir, las cuatro Ces, debería estar en la planificación de cualquier curso de segundas lenguas.

3. La Investigación-Acción como metodología empleada para el estudio

La metodología utilizada en esta investigación ha resultado adecuada al tema abordado. De hecho, como así hemos explicado en el capítulo 5, los ciclos que apunta IA son los ciclos naturales que un profesor regularmente aplica en el aula con pequeños problemas o cuestiones que resolver.

Siguiendo los ciclos de IA, comenzamos detectando un problema en los cursos de la universidad: la aprensión que sufren los estudiantes hacia las destrezas orales. A lo largo de este trabajo hemos expuesto algunos de los motivos que les lleva a esta frustración: un entorno competitivo, miedo al error, herencia cultural centrada en exámenes -escritos en su mayoría-, ausencia de exposición a la lengua meta fuera del horario lectivo o la escasa dedicación al desarrollo de la expresión oral en los cursos de lengua. Para mejorar esta destreza, hemos convertido el aula de segundas lenguas en un entorno amigable, donde los estudiantes sientan más relajados y más cercanos a un entorno de habla que un aula de lenguas. Hemos usado un recurso base que ellos aprecian y con el que se sienten cómodos, el cine. Hemos limado las dificultades y hemos reforzado sus aciertos en la lengua meta. El objetivo no era introducir conocimientos gramaticales nuevos, sino desarrollar y reforzar el conocimiento lingüístico previo de español que ya tienen y que es suficiente para llevar a cabo tareas que ni ellos pensaban que eran capaces. Como profesora / investigadora, podemos decir que hemos observado una mejora en uno de los aspectos de la expresión oral de nuestros estudiantes: la fluidez y el refuerzo de la confianza. Esto es fundamental porque convierte al estudiante en un hablante más decidido, seguro y sólido en sus intercambios comunicativos, como hemos comprobado a través de las entrevistas 1 y 3. Esta conclusión puede resultar obvia cuando se ha participado en un curso de formación, es decir, algún conocimiento habrá mejorado tras ser

expuesto a una serie de contenidos y actividades. Es cierto que los estudiantes han aprendido lenguaje cinematográfico y han ampliado vocabulario, pero además han visto reforzado un aspecto muy importante: el de poder comunicarse y ser comprendidos. Esto evidencia que **la fluidez** no solo se mide desde variables temporales y culturales, también se mide desde la perspectiva del interlocutor y, más importante aún en nuestra opinión, **desde la perspectiva del propio hablante**, en función de si se siente capaz o incapaz de formar parte integrante de un acto social de habla. Hemos conseguido estimular la motivación intrínseca, la de la satisfacción de uno mismo y la que constata el avance en el proceso de aprendizaje. Esta observación la refuerza el cuestionario que realizamos al finalizar el curso. En el comprobamos cómo los estudiantes han mejorado notablemente sus destrezas orales, se sienten más más confiados y perciben que su fluidez ha aumentado. También aprueban esta mejora los jueces expertos al analizar las entrevistas hechas al comenzar y al finalizar el curso, todos los jueces ven un progreso. Por tanto, desde los tres puntos de vista podemos afirmar que la fluidez y la confianza se ha visto reforzada cuando el estudiante aumenta su exposición a la lengua, afianza los conocimientos lingüísticos adquiridos y cuenta con el espacio para experimentar con el *input* recibido.

Otra dimensión importante es el impacto del cine en el estudiante. Nosotros observamos cómo los alumnos disfrutaban con el cine y con lo que aprenden de él cuando van conociendo su lenguaje, observamos sus progresos en el aula y cómo va creciendo su interés por él. Los comentarios de los estudiantes en el cuestionario final evidencian que ellos han disfrutado, han aprendido y han mejorado gracias al cine.

4. Valoraciones finales

Tras diseñar cuidadosamente, impartir y observar “Español a través del cine”, nos complace la evolución general de los estudiantes con respecto al desarrollo que van adquiriendo de la expresión oral y de su buena disposición ante actividades relacionadas con el cine. Lo observamos y así nos lo hacen saber los estudiantes. Sin embargo en la convocatoria 2014-2015 contamos con unas circunstancias externas que no esperábamos como fue la Revolución de los Paraguas (ver ANEXO 22) que, como ya hemos mencionado, afectó al desarrollo de la clase y perdimos la regularidad que necesitábamos para llevar a cabo el curso. Hubo que readaptar contenidos, posponer tareas e incluso cancelar algunas. Esto demuestra la necesidad de estar dispuesto a flexibilizar cualquier punto del programa si las circunstancias lo requieren.

Con la perspectiva que da haber realizado este curso durante cinco convocatorias, llegamos a las siguientes conclusiones:

- Los estudiantes responden bien a tareas de expresión oral, sólo hay que darles el tiempo y el espacio para realizarlas. Aunque por herencia cultural, como veíamos en el capítulo 4, esperábamos estudiantes más reacios a participar activamente en clase en actividades de expresión oral, en general hemos encontrado estudiantes activos y participativos y tal y refleja el cuestionario final del curso de 2014 (datos recogidos en este trabajo), el 100% prefiere participar aunque cometan errores.
- Los estudiantes encuentran en el cine una herramienta muy valiosa y útil para el aprendizaje de segundas lenguas, debido a su contenido lingüístico, cultural y su componente motivador.
- Todos los estudiantes critican y alaban la tarea del cuaderno de cine a partes iguales. Como hemos visto en el cuestionario, la mayoría se queja del volumen de trabajo que

significa, aunque acaban reconociendo que esta tarea les ha ayudado a mejorar su dominio de la lengua. Somos conscientes del trabajo que supone para ellos esta tarea y por eso sabemos que su exposición a la lengua con los cuadernos está más regularizada.

- Otra tarea con la que suelen disfrutar es la presentación oral y el corto. Son tareas realizadas en grupo y, especialmente cuando hay buena coordinación entre ellos, disfrutan exponiendo el resultado de ese trabajo ante sus compañeros.
- Hemos observado que el cine ha ayudado a ampliar la confianza del estudiante en los actos de habla y estamos consiguiendo generar una conversación en un ambiente afectivo y relajado:
 - por el cine en sí mismo: motivador, activador, acumulador de mensajes múltiples, democratizador de mensajes,
 - por las tareas que generamos a partir de él tanto dentro como fuera del aula, con un estímulo tan poderoso como son las imágenes en movimiento,
 - se facilitan las oportunidades de participación y de poner en movimiento el input recibido del cine, el conocimiento fílmico propio –CFP-
 - hay un *feedback* positivo e inmediato tras cada participación, no sólo por parte de la profesora, sino también por parte del resto de compañeros que responden al acto de habla.
- Dado que este curso es una asignatura optativa y que es el equivalente a solamente 3 créditos, la mayoría de los estudiantes esperan menos carga de trabajo. Nosotros queremos que su confianza y fluidez mejore y hemos diseñado una serie de tareas que suponen más dedicación de la que ellos esperan. Esto ha generado un choque de expectativas, es decir, aunque su habilidad en la expresión oral ha mejorado (nuestra

expectativa) y aunque muchos estudiantes están preocupados por su competencia comunicativa, no tiene por qué ser ésta la prioridad de todos los estudiantes implicados en el estudio. Esto nos hace reflexionar sobre la posibilidad de que el volumen de tareas ofrecidas en “Español a través del cine” encajaría más adecuadamente en un contexto de grado en español, por ejemplo y no en un *minor*.

- Tras esta experiencia, estamos convencidos de que el cine es una herramienta muy potente para su uso en aulas de segundas lenguas, puede ser explotada didácticamente desde cualquier ángulo: cultural, lingüístico, cinematográfico, como base de un curso completo o como soporte a las clases de lengua general. Es académicamente enriquecedor, ayuda en el desarrollo cognitivo y ahonda en el conocimiento cultural. Su naturaleza aporta contenido y herramientas para mejorar y conocer mejor nuestra comunicación multimodal.

5. Futuras investigaciones

Este trabajo ha incluido varios aspectos (expresión oral, CLIL, cine...) y cada uno de ellos nos llevaba a nuevas ramificaciones que no hemos podido desarrollar en esta investigación.

Uno de los aspectos que nos hemos visto obligados a dejar fuera de este trabajo ha sido la revista *on line* CULTUREMA, que aunque hemos mencionado, no hemos detallado en profundidad. Esta revista forma parte del enfoque por proyectos y el desarrollo de su base teórica excedía los límites de esta tesis. Sin embargo, nos sentimos muy satisfechos de haberla incluido en nuestro proyecto de curso, como así nos lo han comentado nuestros estudiantes. Creemos que es un proyecto a mejorar, añadiendo a los estudiantes como administradores o incluso usando otras plataformas más cómodas para el usuario que se han ido desarrollando en estos últimos

cinco años y que para los estudiantes son más fáciles de manejar como puede ser una cuenta en *facebook* o un grupo en *instagram*.

Como nos recuerda Vidal (2015) y así lo hicimos constar en el capítulo 3, “nuestra mirada es una forma de razonar y cuando vemos, estamos pensando” (Vidal, 2015, p. 36). Esta es la filosofía que está detrás de los cuadernos de cine de nuestros estudiantes, en los que tienen que hacer un dibujo-resumen de la película o a hacer sus cuadernos más “visibles”. Otro campo que hemos descubierto gracias a nuestra investigación ha sido el *visual thinking*. El pensamiento visual recoge técnicas que ayudan a hacer conexiones de ideas, las sintetizan o las desarrollan o las llevan a diferentes interpretaciones a través de imágenes. Creemos que la relación entre pensamiento visual, cine y enseñanza de segundas lenguas es un campo a desarrollar y estudiar en profundidad.

Tampoco hemos podido analizar de forma exhaustiva el tratamiento que se le da al cine en documentos de referencia para los profesores de español como es el Marco Común de Referencia Europeo o el plan curricular del Instituto Cervantes. Pensamos que este tema podría ser objeto de una futura investigación.

Ya que hemos dedicado la investigación al desarrollo e implementación de la expresión oral a través del cine, creemos que futuras investigaciones podrían centrarse y desarrollarse con el resto de destrezas.

“Español a través del cine” está enfocado en un entorno universitario con alumnos de un nivel de dominio de lengua de A2/B1. Nos gustaría encontrar la base general en la que a través del cine llegue a cualquier nivel y a cualquier entorno educativo, un documento MCRE de cine. De momento, esperamos que a través de este trabajo hayamos despertado el interés del amplio abanico de posibilidades que el cine tiene en el aula de segundas lenguas y la enorme adaptación

de materiales que pueden producirse atendiendo a las necesidades de los estudiantes y al entorno educativo en el que se desarrollan sus clases.

Después de haber experimentado e investigado de cerca estos cursos, creemos que el cine se puede convertir en un instrumento muy poderoso y muy versátil en el aula de segundas lenguas.

Bibliografía

- Abad, M. (2000). Desarrollar fluidez: cómo desarrollar fluidez en niveles elementales. Propuesta de actividades. *Biblioteca ELE. Publicaciones de centros. Manchester*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2013-2014/05_abad.pdf recuperado el 20/04/2017
- Acaso, Maria (2009). *El lenguaje visual*. Barcelona, España. Paidós.
- Acaso, Maria (2013). *Reduvolution*. Barcelona, España. Paidós. Libro electrónico
- Actas del XVII Congreso Internacional de ASELE (2006). Las destrezas orales en la enseñanza del español L2-LE. Logroño. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/asele_xvii.htm Recuperado el 20/04/2017
- Agustín Llach, María P. (2006). La importancia de la lengua oral en la clase de ele: estudio preliminar de las creencias de los aprendices. *Actas XVII Congreso Internacional ASELE*, Logroño 2006
- Aixala, E. Alvarez, G. Anfruns M. Comes, C. Gonzalez C. (2009). *Clases de cine. Actividades para la visualización de películas en español*. Barcelona, España. Editorial Difusión.
- Ambadiang, T. (2009). Cultura lingüística, derechos lingüísticos e integración sociocultural. En De Miguel Aparicio, E. y Buitrago, M Cruz (coords.). *La pluralidad lingüística: aportaciones sociales, culturales y formativas*. (pp.157-181) Madrid: Ministerio de Educación.
- Antón, M. (2013). *Métodos de evaluación ELE*. Madrid, España. Arco Libros
- Aparici, R. (2005). Medios de comunicación y educación. *Revista de Educación*. No. 338 (pp. 85-99). Disponible en http://www.ince.mec.es/revistaeducacion/re338/re338_07.pdf Recuperado el 30/08/2016
- Aparici, Roberto (2013). La educación para los medios. *Alfabetización mediática para educadores*. Disponible en http://alfamedia.wdfiles.com/local--files/grupos-1-y-2/educacion_medios.pdf Recuperado el 20/04/2017

- Arnold Morgan, Jane. Julián de Vega, Concha (2015). Facilitando la expresión oral y la interacción en la clase de español como L2. *Revista Marcoele*. Num.21. (pp. 62-75) Disponible en <http://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf> Recuperado el 26/03/2017
- Arnold Morgan, J. (2003). Speak Easy. How to ease Students into oral Production. Secondary and adult. *Humanizing Language Teaching*. Year 5; Issue 2; March 03. Disponible en <http://www.hltmag.co.uk/mar03/mart5.htm> Recuperado el 26/03/2017
- Arnold Morgan, J. (2000). *La dimensión afectiva en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, España. Cambridge University Press.
- Arnold Morgan, J. (2008). Los factores afectivos en el aprendizaje del español como lengua extranjera. En *Antologías Didácticas del Instituto Cervantes*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/claves/arnold.htm Recuperado el 26/03/2017
- Arnold Morgan, J. y Douglas Brown, H (2006). El aula de ELE, un espacio afectivo y efectivo. *Instituto Cervantes. Biblioteca*. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/munich_2005-2006/03_arnold.pdf Recuperado el 26/03/2017
- Áumont, J. (1995). *La imagen*. Barcelona, España. Paidós Iberica
- Ávila, J. Foncubierta Muriel, J. M. (2015). La alfabetización visual y la visualización en el desarrollo de estrategias afectivas. *Revista Marcoele* (pp. 76-94) Disponible en <http://marcoele.com/descargas/21/didactica-emocion.pdf> Recuperado el 6/03/2017
- Azúar Bonastre Carmen (2014). La enseñanza del español coloquial conversacional a través del cine en el aula de ELE intermedio. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura*. nº 20 (pp. 27-56) .Disponible en <http://mascvuex.unex.es/revistas/index.php/tejuelo/article/view/2572> Recuperado el 30/08/2016
- Balbona, Ana (2011). CLIL in Primary Education an experience, its results and challenges [video]. *Educa Madrid. Educateca*. Disponible en <http://mediateca.educa.madrid.org/video/f63w8autg1hquro8> Recuperado el

30/08/2016

- Baralo, M (2000). El desarrollo de la expresión oral en el aula E/LE. *Carabela*, 47: *Desarrollo de la expresión oral* (pp.5-36). Madrid, España. Editorial SGEL
- Baralo, M (2004). La adquisición del español como lengua extranjera. Madrid, España. Arco Libros.
- Barrios, Elvira (S.F.). Aprendizaje Integrado de Contenido y Lengua Extranjera (AICLE) disponible en https://ieselpalobilingual.wikispaces.com/file/view/AICLE_Elvira_Barrios-course-online.pdf Recuperado el 20/04/2017
- Barrios Vicente, I. (2007). *Cine español para estudiantes de español. Las identidades nacionales*. Salamanca, España. Editorial Librería Cervantes.
- Bembibre, C. Cámara, N. (2013). *Vamos al cine*. Madrid, España. Edit Edinumen..
- Bergala, A (2007). *La hipótesis del cine: Pequeño tratado sobre la transmisión del cine en la escuela y fuera de ella*. Madrid, España. Editorial Laertes.
- Bergan, R (2006). *Film*. London, UK. Editorial DK.
- Bilbrough, N. (2007). *Dialogue Activities. Exploring spoken interaction in the language class*. Cambridge, UK. Cambridge University Press. Handbooks for language teacher.
- Bond, M. (1992). *Beyond the Chinese face. Insights from Psychology*. Hong Kong, China. Oxford University Press.
- Boquete Martín, G. (2012). *El uso del juego dramático en la enseñanza de lenguas: las destrezas orales*. (Tesis doctoral). Universidad de Alcalá, Madrid, España. Disponible en: <https://www.educacion.gob.es/teseo/imprimirFicheroTesis.do?fichero=30865> Recuperado el 20/04/2017
- Bordón Martínez, T. (2004). La evaluación de la expresión oral y la comprensión auditiva en Lobato Sánchez, J y Santos Gargallo, I. (coord.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español con segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*. Madrid, España. SGEL.
- Bordón Martínez, T. (2006). La evaluación de la actuación oral en aprendices de EL2 mediante cuadros o escalas de niveles. Actas del XVII Congreso Internacional de

- ASELE, Logroño 2006. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0097.pdf
 Recuperado el 20/04/2017
- Braine, G. y Mcnaught, C. (2007). Adaptation of the 'Writing Across Curriculum' model to the Hong Kong context. En J. Liu (Ed.), *English language teaching in China: New approaches, perspectives and standards* (pp. 311–328). London, UK. Continuum International Publishing Ltd.
- Briz, A. (coord.) (2008). *Saber hablar*. Madrid, España. Editorial Aguilar.
- Brown, G. y Yule, G. (1983). *Teaching the spoken language. An approach based on the analysis of conversational English*. London, UK Cambridge University Press.
- Burns, A. (2010). *Doing Action Research in English Language Teaching: A Guide for Practitioners*. NY, Estados Unidos. Edit. Routledge.
- Bustos de J.J. Iglesias, S. (coord.) (2009). *Identidades sociales e identidades lingüísticas*. Madrid, España. Editorial Complutense.
- Bygate Martin (1988). Units of Oral Expression and Language Learning in Small group Interaction. *Applied Linguistics* VOL 9. No1. Oxford University Press.
- Byram, M. y Fleming, M (2009). *Perspectivas interculturales en el aprendizaje de idiomas*. Madrid, España. Edit Edinumen, colección Cambridge.
- Canale, Michael (1983). De la competencia comunicativa a la competencia comunicativa del lenguaje. *Centro Virtual Cervantes. Biblioteca del profesor*. Disponible en:
http://cvc.cervantes.es/Ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/canale01.htm Recuperado el 20/04/2017
- Cárdenas Lucero, Lui (2007). Construcción de validación de instrumentos de mención de habilidades para la evaluación y mejora de la calidad educativa bajo el modelo ABET de la Escuela de Ingeniería Industrial de la USMP. *Revista CULTURA, Asociación de Docentes de la Universidad San Martín de Porres*. Lima, Perú. Vol. 21 (pp. 119-174). Disponible en <http://www.revistacultura.com.pe/portfolio-item/cultura-21/> Recuperado el 20/04/2017
- Carr, W. Kemmis, S. (2003). *Becoming critical. Education, knowledge and action research*. NY, Estados Unidos. Deakin University Press

- Casas Anguita, J. Repullo Labrador, J.R. Donaldo Campos, J (2003). La encuesta como técnica de investigación. Elaboración de cuestionarios y tratamiento estadístico de datos (I). *Revista ELSEVIER. Atención Primaria*. Vol. 31. No.8 (pp.527-38).
Disponible en <http://www.elsevier.es/es-revista-atencion-primaria-27-articulo-la-encuesta-como-tecnica-investigacion--13047738> Recuperado el 20/04/2017
- Cassany, D. (1999). Los enfoques comunicativos: elogio y crítica. *Lingüística y literatura*, 36-37: 11-33. *Revista del Departamento de lingüística y literatura de la Universidad de Antioquia*, en Medellín, Colombia. ISSN: 0120- 5587.
- Cassany, D. Luna, M. Sanz, G. (1998). *Enseñar lengua*. Barcelona, España. Editorial GRAO.
- Cea D'ñcona, Maria Ángeles (2001). *Metodología cuantitativa. Estrategia y técnicas de investigación social*. Madrid, España. Síntesis.
- Cenoz Iragui J. (2004). El concepto de competencia comunicativa. En Lobato Sánchez, J y Santos Gargallo, I. (coord.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español con segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*. Madrid, España. SGEL.
- Cestero Mancera, A. (2005). *Conversación y enseñanza de Lenguas extranjeras*. Madrid, España. Arco Libros.
- Chan, Deborah y Herrero, Carmen. (2010). Using film to teach Languages. *Manchester Metropolitan University Journal*. Disponible en <https://core.ac.uk/download/pdf/109215.pdf> Recuperado el 20/04/2017
- Chan, Carol K.K. Rao, Nirmala (2010). *Revisiting The Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education*. Springer Comparative Education Research Centre. Hong Kong, China. The University of Hong Kong.
- Chaume Valera F. (2001). La pretendida oralidad de los textos audiovisuales en Chaume, F y Agost, Rosa (edit.) (2001): *La traducción en los medios audiovisuales*. Castellón, España. Edit. Universidad Jaume I.
- Consejo de Europa (2001). *Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Madrid: Instituto Cervantes-Ministerio de Educación Cultura y Deporte, Anaya, 2002. Disponible en <http://cvc.cervantes.es/obref/marco> Recuperado el 20/04/2017

- Cope, B. Kalantzis, M. (2009). A grammar of multimodality. *The international Journal of Learning*, 16, 2, 361-425. [Traducción de Pasadas Ureña Cristobal (2010). Gramática de la multimodalidad]. *Boletín de la Asociación Andaluza de Bibliotecarios*, No. 98-99, (pp. 93-152)
- Cortazzi, M y Jin, L. (1996). Cultures of learning language classrooms in China. En Coleman, H. (ed.) *Society and the language classroom*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Costa, A. (1997). *Aprender a ver el cine*. Barcelona, España. Paidós Ibérica.
- Coyle, D. Hood, P. Marsh D. (2010). *CLIL. Content and Language Integrated Learning*. Cambridge, UK. Editorial Cambridge
- De Dios Lopez Leal, J. (2012, 28 de octubre). *LdeLengua 61. Hablando sobre competencia audiovisual*. [Audio podcast] <http://eledelengua.com/ldelengua-61-hablando-sobre-competencia-audiovisual/> Recuperado el 20/04/2017.
- De Santiago, P. Orte, J. (2002). *El cine en 7 películas*. Madrid, España. SL CIE Inversiones Editoriales Dossat.
- Del Rincón, D. Arnal, J. Latorre, A. Sanz, A (1995). *Técnicas de investigación en ciencias sociales*. Madrid, España. Dyckinson.
- Dickson Peter & Cumming Alister (1996). Hong Kong, Language policy, (eds.) National Profiles of Language Education in 25 Countries. Berkshire, England: *National Foundation for Educational Research*. Disponible en <http://www.cbs.polyu.edu.hk/ctdso/paper/lang%20in%20ed%20hk%20.pdf> Recuperado el 20/04/2017
- Do Coyle (2005). CLIL planning tool for teachers. University of Nottingham. School of Education. Disponible en http://www.unifg.it/sites/default/files/allegatiparagrafo/20-01-2014/coyle_clil_planningtool_kit.pdf Recuperado el 20/04/2017
- Domínguez Gonzalez, Pablo (2008). Destrezas receptivas y destrezas productivas en la enseñanza del español como lengua extranjera. *Revista Marcoelee*. Vol.6 Disponible en http://marcoelee.com/num/6/pdominguezdestrezas/02e3c09a810cb6309/pdominguez_destrezas.pdf Recuperado el 20/04/2017

- Donaghy, Kieran (2005). *Film in action. Teaching language using moving images*. Surrey, UK. Delta Publishing.
- Duranti, A. (1992). La etnografía del habla: hacia una lingüística de la praxis. En Newmeyer, J. (coord.) *Panorama de la lingüística moderna*. Vol. 4. Cambridge, UK. Universidad de Cambridge.
- Edgar-Hunt, R. Marland, J. Rawle S. (2010). *The language Film*. Laussane, Suiza. Ava Publishing
- Eguiluz Pacheco, J. De Vega Santos, Clara M. (2009). Criterios para la evaluación de la producción escrita. *Revista Marcoele*. No. 9.
- Elbes Jousej A. H (1998). *La “Lengua Escalera” Un Mecanismo Didáctico para la Adquisición de las Lenguas Extranjeras* (Tesis Doctoral). Universidad Complutense de Madrid. Disponible en: <http://elbes.com/introduccion>
Recuperado el 20/04/2017
- Elliot, J (1990). *La investigación-acción en educación*. Madrid, España. Morata.
- Ellis, R.(2005). La adquisición de segundas lenguas en un contexto de enseñanza. Análisis de las investigaciones existentes. Auckland Uniservices Limited. New Zeland. *Redele*. Disponible en: http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Biblioteca/2006_BV_05/2006_BV_05_04Ellis.pdf?documentId=0901e72b80e3a029 Recuperado el 20/04/2017
- Escobar Urmeneta, C (2008). *El portfolio oral como instrumento de evaluación formativa en el aula de lengua extranjera*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en: <http://ddd.uab.cat/record/36977> Recuperado el 20/04/2017
- Escudero Martín, María J. (2006). *El diario, un recurso didáctico para la mejora de la fluidez oral en estudiantes japoneses*. (Memoria de Máster). Universidad de Antonio Nebrija.
- Evans Risco, E. (2010). Orientaciones Metodológicas para la Investigación-Acción. Propuesta para la mejora de la práctica pedagógica. *Biblioteca Nacional del Perú. Dirección de Investigación, Supervisión y Documentación Educativa*. N° 2010 – 17002. Disponible en http://proyectosespeciales.upeu.edu.pe/wp-content/uploads/2014/06/MINEDU-libro-orient_metod_investigacion-accion-

[EVANS.pdf](#) Recuperado el 20/04/2017

Fernández, S. –coord.- (2009). *Tareas y Proyectos en Clase*. Madrid, España. Edinumen.

Ferrés Prats, J. (2006). *La competencia en comunicación audiovisual:*

Propuesta articulada de dimensiones e indicadores. Quaderns del CAC. Vol. 25 (pp. 9-15) https://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25ferres2_ES.pdf

Recuperado el 20/04/2017

Ferrés Prats, J. (2007). La competencia en comunicación audiovisual: dimensiones e indicadores. *Revista científica de Comunicación y educación*. No. 29. Volumen XV, (pp. 100-107)

Ferrés Prats, J. (2014). *Joan ferres desde cerca* [video] Disponible en

<https://vimeo.com/85331439> Recuperado el 20/04/2017

Foncubierta Muriel, J. M. (2006). Ejercicios para el desarrollo de la comprensión audiovisual, la expresión y la interacción oral mediante el uso de las nuevas tecnologías. *Actas del XVII Congreso ASELE*. (pp. 1145-1149)

Foncubierta Muriel, J. M. Rodríguez Santos, S. M. (2016). El ABC del aprendizaje del español: Imaginación y pensamiento narrativo. *Revista Marcoele* (pp. 1-14)

Disponible en <http://marcoele.com/imaginacion-y-pensamiento-narrativo/>

Recuperado el 20/04/2017.

Frankel, J. R. Wallen Norman, E (2009). *How to design and evaluate research in education*. NY, Estados Unidos. Edit McGraw Hill.

Fung, D. Ma M. (2010). The Changes of Language Policies in Hong Kong Education in the Post-Colonial Era. *International Conference on Education, Applied Sciences and Management (ICEASM'2012)*. December 26-27, 2012 Dubai (UAE)

García Agustín, O. (2006). El uso de la L1 y la L2 en la enseñanza a alumnos bilingües.

Instituto Cervantes, Biblioteca ELE. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0541.pdf

Recuperado el 20/04/2017.

García Almagro, A. (2012). Página de apuntes y materiales de clase. El cine como recurso didáctico. *Asociación cultural Ubetense*. Disponible en

<http://www.vbeda.com/aalmagro/CINE/> Recuperado el 20/04/2017.

García Parejo, I. (1994). La expresión escrita en español L2: motivación y creatividad para

el desarrollo de diferentes destrezas lingüísticas. ASELE. *Actas IV*. Disponible en https://www.researchgate.net/profile/Isabel_Garcia_Parejo/publication/237676080_LA_EXPRESION_ESCRITA_EN_ESPANOL_L2_MOTIVACION_Y_CREATIVIDAD_PARA_EL_DESARROLLO_DE_DIFERENTES_DESTREZAS_LINGUISTICAS/links/546902990cf2f5eb1804ea8d/LA-EXPRESION-ESCRITA-EN-ESPANOL-L2-MOTIVACION-Y-CREATIVIDAD-PARA-EL-DESARROLLO-DE-DIFERENTES-DESTREZAS-LINGUeISTICAS.pdf

Recuperado el 20/04/2017.

- García Parejo, I. (2004). Inmigrantes en las aulas: algunas reflexiones sobre el aprendizaje de segundas lenguas, en *Aprendizaje de las lenguas en el marco europeo*, Instituto Superior de Formación del Profesorado, (pp 37-61).
- García Santa Cecilia, A. (2008). *Cómo se diseña un curso de lengua extranjera*. Madrid, España. Edit. Arco Libros.
- García Tirado, G. (2007). *Hong Kong como elemento estratégico en el proceso de modernización económica y social de China*. (Tesis doctoral) Puebla, México. http://catarina.udlap.mx/u_dl_a/tales/documentos/lri/garcia_t_g/capitulo1.pdf
Recuperado el 30/08/2016.
- García, Maria D. Benítez, Maria V. (1998). Formación de profesores en alfabetización audiovisual. *Revista comunicar. El cine en las aulas*. Volumen VI, no. 11.
Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/?contenido=revista&numero=11>
Recuperado el 15/01/2016.
- Gass, Susan M, Neu Joyce (1996). *Speech Acts Across Cultures. Challenge to Communication in a Second Language*. Berlín, Alemania. Edit. Mouton De Gruyter.
- Gass, Susan M (2002). *Second Language Acquisition, an introductory course*. 2nd. New Jersey. London. Ed. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers Mahwah,
- Giovannoni, A. (1996). *Profesor en acción 3*. Madrid, España. Edit. Edelsa
- Gispert, E. (2009). *Cine, ficción y educación*. 2nd. Barcelona, España. Laertes, S:A: Ediciones.
- Goldstein, B. (2013). *El uso de la imagen como recurso didáctico*. Edit. Madrid, España. Edinumen.
- Gómez Alibes, J. (2008). *Una nueva visión en la presentación de situaciones cotidianas en*

- el aula E/LE: Uso de fragmentos de películas en sustitución de las tradicionales grabaciones de audio.* (Memoria de Máster). Universidad Complutense. Madrid.
- Gómez del Estal Villarino, M. (2004). Los contenidos lingüísticos o gramaticales. La reflexión sobre la lengua en el aula de E/LE: criterios pedagógicos, lingüísticos y psicológicos (pp. 767-788). En Lobato Sánchez, J y Santos Gargallo, I. (coord.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español con segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*. Madrid, España. SGEL.
- Gonzalez, J. F.. (2007). *Aprender a ver cine*. Madrid, España. Ediciones Rialp.
- Gonzalez Landa, Maria C. (2010). Competencia en comunicación lingüística y audiovisual. *Aula de Innovación Educativa*. No. 188 (pp. 7-12)
<http://www.grao.com/revistas/aula/188-competencia-en-comunicacion-linguistica/competencia-en-comunicacion-linguistica-y-audiovisual> Recuperado el 15/01/2016.
- Gordillo Rojas, Carmen (2003). El cine español en la clase de E/LE: una propuesta didáctica. *Revista Espéculo*. Disponible en
<http://www.ub.edu/filhis/culturele/rojas.html> Recuperado el 25/03/2017
- Granados García Tenorio, Maria J. (2002). *Definición empírica de los factores de fluidez ideativa, originalidad y creatividad: Relaciones con la personalidad* (Tesis Doctoral) Universidad Complutense de Madrid. Madrid, España.
- Gretel, I. (2005). *La enseñanza de lenguas extranjeras y la evaluación*. Madrid, España. Arco Libros.
- Gubern, R. (2013). *Cultura audiovisual. Escritos 1982-2011*. Madrid, España. Editorial Cátedra.
- Guerin, M. A. (2013). *El relato cinematográfico*. Barcelona, España. Editorial Paidós.
- Guillén Díaz, C. Santos Maldonado, Maria. J. Ibáñez Quintana, J. Sanz de la Cal, E. (2008). Los criterios de evaluación del ELE. Análisis de sus índices y propiedades en los referentes curriculares actuales. *Porta Linguarum*, vol.11, enero 2009.
- Gutiérrez, A. Tyner, K. (2012). Educación para los medios, alfabetización mediática y competencia digital. *Comunicar. Revista científica de comunicación y educación*. Disponible en <http://www.revistacomunicar.com/pdf/preprint/38/03-PRE-13396.pdf>

Recuperado el 10/01/2017

Hammerly, H. (1991). *Fluency and accuracy: toward balance in language teaching and learning*. Avon, UK. Edit. Multilingual Matters. Clevedon,

Hernández rojas, Beatriz (2004). Sobre la afectividad y la enseñanza de lenguas extranjeras. *Re-Lingüística Aplicada*. Disponible en:

<http://relinguistica.azc.uam.mx/no001/no001/10-print.htm> Recuperado el 10/01/2017

Herrero, C. Valbuena, A. (2009). Nuevos alfabetismos en la clase de ELE a través del cine. *Instituto Cervantes. Biblioteca de Centros*. Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/manchester_2009/10_herrero-valbuena.pdf Recuperado el 25/03/2017.

Ho, J. y Crookall, D. (1995) Breaking with Chinese cultural traditions: learner autonomy in English Language Teaching. *System*, 23 (2) (pp. 235-243)

Hodgkinson, H. (1957). Action Research, a Critique. *The journal of educational sociology*, Vol. 31. No. 4 (pp. 137-153)

Hofstede, G. Hofstede G. J. y Minkov Michael (2010). *Cultures and Organizations: Software of the Mind. Revised and expanded 3rd Edition*. New York, Estados Unidos. McGraw-Hill USA.

Horche Lahera, R. Marco Oqueranza, M. J. (2008). El concepto de fluidez en la expresión oral. *Instituto Cervantes. Biblioteca de Centros*. (pp 371-380). Disponible en

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/publicaciones_centros/PDF/rio_2008/37_horche-marco.pdf Recuperado el 25/03/2017

Housen A. Kuiken F. Vedder, I (edit.) (1984). *Dimensions of L2 Performance and proficiency. Complexity, Accuracy and Fluency in SLA*. Philadelphia, Estados Unidos. Bloomsbury Academic.

Jordan, B. Allinson, M. (2005). *Spanish cinema: A student's guide*. London, UK: Hodder Arnold.

Kemmis, S. (1980). Action Research in Retrospect and Prospect. *Actas del Congreso Annual Meeting of the Australian Association for Research in Education*. Sydney, Australia, November 6-9, 1980. Disponible en <http://eric.ed.gov/?id=ED200560> Recuperado el 25/03/2017

- Kennedy, P. (2002). Learning cultures and learning styles: myth- understandings about adult (Hong Kong) Chinese learners. *International Journal of Lifelong Education*, VOL 21, Nr. 5 (septiembre – octubre 2002) 430-445. Disponible en: <http://www.tandfonline.com/loi/tled20> Recuperado el 25/03/2017
- Krashen, S. (1982). *Principles and practice in second language acquisition*. Oxford, UK. Pergamon Press Inc
- Kremers. M. F. (2000). El uso de las estrategias de aprendizaje en la expresión oral. *ASELE. Actas XI* (pp. 461- 470). Instituto Cervantes. Biblioteca ELE. Disponible en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/11/11_0461.pdf Recuperado el 20/04/2017.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid, España. Ediciones Morata.
- Kwai Sang L. y Wai Mun L. (2012): The status of Cantonese in the education policy of Hong Kong. *Multilingual Education. A Springer Open Journal*. Disponible en: <http://www.multilingual-education.com/content/pdf/2191-5059-2-2.pdf> Recuperado el 20/04/2017.
- Lin J. (2010). Learning to Self – Perfect: Chinese Beliefs about Learning (pp. 35-69). En Chan, Carol K.K. Rao, Nirmala (2010). *Revisiting The Chinese Learner: Changing Contexts, Changing Education*. Hong Kong, China. Editorial Springer.
- Lin Y. (2009). *Cultural Exclusion in China. State education, social mobility and cultural difference*. NY, Estados Unidos. Routledge.
- Liskin Gasrrapo, J. E. (2006). La evaluación de las destrezas orales: perspectivas americanas. *Actas del XVII Congreso de ASELE. Logroño 2006 . Vol. 1.* (pp 19-38)
- Littlewood, W. (1996) *Hong Kong students and their English: LEAP Report*. Hong Kong, China. MacMillan Publishers
- Liu, N. Littlewood, W. (1997). Why do many students appear reluctant to participate in classroom learning discourse?. *System*, 25 (3), (pp. 371-384)
- Llobera, M (coord.) (2000). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España. Edit. Edelsa.
- Llobera, M. (2008). Reconsideración del discurso interactivo en la clase de L2 y LE. En

- Revista Marcoele. No. 6.*
http://marcoele.com/descargas/6/llobera_reconsideracion.pdf Recuperado el 20/04/2017.
- Lobato Sánchez, J y Santos Gargallo, I. (2004). *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español con segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*. Madrid, España. SGEL.
- Lopez Alonso, C. (2014). *Análisis del discurso*. Madrid, España. Edit. Síntesis.
- López Moya, C. Mira Conejero, A. Moraleda Carrascal, María C. Pérez Tolmos, N. (2015). El docente ante la evaluación de la expresión e interacción orales en ele. *Revista Marcoele. No. 20*. Disponible en: http://marcoele.com/descargas/20/lopez-et-al_evaluacion_oral.pdf Recuperado el 20/04/2017.
- Lord, R. (edit.) (1987). *Language Education in Hong Kong*. Hong Kong, China. The Chinese University of Hong Kong Press:
- Lowe, S. (2001). *El diario de Frida Khalo*. Cambridge, México, DF, México. Editorial La Vaca Independiente SA:
- Luoma, S. (2004). *Assessing speaking*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.
- Manchón Ruiz, R. (1987). Adquisición / Aprendizaje de lenguas: El problema terminológico. *Cuadernos de Filología Inglesa*. Vol.3 1987 (pp. 37-47). Disponible en: <http://revistas.um.es/cfi/article/viewFile/108651/103301> Recuperado el 20/04/2017.
- Marques Graels, P. (2003). *Introducción al lenguaje audiovisual*. Revista Universidad Autónoma de Barcelona. Disponible en <http://dewey.uab.es/pmarques/avmulti.htm#inicio> Recuperado 30/08/2016.
- Martin M. (2003). *El lenguaje del cine*. Barcelona, España Editorial Gedisa
- Martín Martín, J. M. (2004). La adquisición de la lengua materna (L1) y el aprendizaje de una segunda lengua (L2)/ Lengua extranjera (LE): Procesos cognitivos y factores condicionantes. En Lobato Sánchez, J y Santos Gargallo, I. (coord.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español con segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*. Madrid, España. SGEL
- Martín Peris, E. (2004). ¿Qué significa trabajar en clase con tareas comunicativas? *Revista electrónica Redele. No. 0*. Disponible en:

- http://www.mecd.gob.es/dctm/redele/Material-RedEle/Revista/2004_00/2004_redELE_0_18Martin.pdf?documentId=0901e72b80e0c9e3 Recuperado el 20/04/2017.
- Martínez Batzan, A. (2008). Dificultades y precauciones en la evaluación oral de la lengua. *Monográfico Marcoe: Monográfico Evaluación*. No. 7. Disponible en: <http://marcoe.com/descargas/evaluacion/06.martinez.pdf> Recuperado el 20/04/2017.
- Martínez Gonzalez, R. A. (2007). *La investigación en la práctica educativa: Guía metodológica de investigación para el diagnóstico y evaluación en los centros docentes*. Subdirección General de Información y Publicaciones Catálogo de publicaciones del MEC. Disponible en: <http://www.gse.upenn.edu/pdf/La%20investigaci%C3%B3n%20en%20la%20pr%C3%A1ctica%20educativa.pdf> Recuperado el 20/04/2017.
- Martínez Lirola, María (2013). Experiencia de enseñanza multimodal en una clase de idiomas. *Revista ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, no. 28 (1-13) Disponible en <https://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos/article/view/346> Recuperado el 25/03/2017.
- Martínez Miguélez, Miguel (2000). La investigación-acción en el aula. *Agenda Académica*. Vol.7. no.1
- Morris, P., Kan, F. & Morris, E. (2000). Education, civic participation and identity: Continuity and change in Hong Kong. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), (pp. 243-262)
- Mateo Andrés, J. y Martínez Olmo, F. (2008). Evaluación alternativa de los aprendizajes. *Ediciones Octoedro*. Barcelona. Disponible en: <http://www.ub.edu/ice/sites/default/files/docs/qdu/3cuaderno.pdf> Recuperado el 25/03/2017.
- Mateo, J. y otros (2001). *Métodos de Investigación en educación*. Barcelona, España. Fundació per a la Universitat Oberta de Catalunya.
- May Lai-Yin Wong (2009). Perspectives on the English Language Education of Hong Kong's New Senior Secondary (NSS) Curriculum *Professional Teaching Articles* |

Volume 35 | April 2009.

- McBurnie, G. Ziguras, C. (2006). *Transnational Education. Issues and trend in offshore higher education*. NY. Estados Unidos. Edit. Routledge.
- McNiff, J. Whitehead, J. (2005). *Action Research for teachers. A practical guide*. London. UK. Edit. David FultonPublishers
- Mehisto, P. Marsh, D. Frigols, María J. (2008). *Uncovering CLIL. Content nad Language Integrated Learning in Bilingual and Multilingual Education*. UK. MacMillan Books for teachers.
- Melero Abadía, P. (2004). De los programas nocio – funcionales a la enseñanza comunicativa. En Lobato Sánchez, J y Santos Gargallo, I. (coord.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español con segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*. Madrid, España. SGEL.
- Méndez, A. (2007). La evaluación, un elemento más para el proceso de aprendizaje. En *ACTAS del XVIII Congreso ASELE, Alicante, 2007*
- Monaco, J (2002). *How to read a film*. NY, Estados Unidos. Oxford University Press.
- Moreno Fernández, F (2002). *Producción, expresión e interacción oral*. Madrid, España. Arco Libros.
- Muller, Th. (ed.) Adamson, J. Shigeo, P. Herder, S. (2014). *Exploring EFL Fluency in Asia*. NY, Estados Unidos. Edit. Palgrave MacMillan.
- Noguerols López, M. (2010). Actividades para desarrollar la comprensión auditiva y audiovisual en el aula de ele. *SINOELE, Revista de Enseñanza de ELE a hablantes de Chino*. Disponible en http://www.sinoele.org/images/Revista/3/iii/jornadasT_Marta.pdf Recuperado el 25/03/2017.
- Nunan, D (1991). *Designing Tasks for the Communicative Classroom*. Cambridge, UK. Cambridge University Press
- Nunan, D (1991). *Language teaching methodology: A textbook for teachers*. New York, Estados Unidos. Prentice Hall.
- O'Connor, M (2009). *Reel Culture. 50 classic movies you should know about*. San Francisco, Estados Unidos. Zest Books..
- Oliva Rota, M. (2006). *Panorámica de la educación en comunicación audiovisual*.

Cuaderns del CAC. Disponible en:

http://www.cac.cat/pfw_files/cma/recerca/quaderns_cac/Q25oliva_ES.pdf

Recuperado el 25/03/2017.

Parkinson, D. (2002). *Historia del cine*. Barcelona, España. Ediciones Destino

Pattison, P (1987). *Developing communication skills*. Cambridge, UK. Cambridge University Press.

P. Breen, M. (1997). Paradigmas contemporáneos en el diseño de programas de lenguas I. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. No. 19; (pp. 42-49)

P. Breen, M. (1998). Paradigmas en el diseño de programas de lenguas II. *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*. No. 20, (pp. 42-49)

Pérez Virtanen, R. (1999). *El cine como medio educativo*. Madrid, España. Laberinto

Pennington, Martha C (1998). *Languages in Hong Kong at century's end*. Hong Kong, China. University Press

Peres, Maria A. Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar*. Número 39 V. XX Revista Científica de Educomunicación ISSN: 1134-3478; (pp. 25-34).

<http://www.revistacomunicar.com/index.php?contenido=detalles&numero=39&articulo=39-2012-04> Recuperado el 25/03/2017.

Pérez Cañado, María L. (2012). CLIL Research in Europe. Past, present and future.

International Journal of Bilingual Education and Bilingualisms. Vol. 15. No. 3. (pp 315-352) Disponible en

https://www.researchgate.net/profile/Maria_Perez_Canado/publication/254242336_CLIL_research_in_Europe_Past_present_and_future/links/56b8e3fa08ae87d5642735b6/CLIL-research-in-Europe-Past-present-and-future.pdf?origin=publication_detail

Recuperado el 30/03/2017.

Pérez Sinusía, Yolanda (2017). Un marco teórico para actividades didácticas con recreaciones fílmicas y televisivas en ELE. *Revista Marcoele*. No.24. Disponible en:

http://marcoele.com/descargas/24/perez-actividades_filmicas.pdf Recuperado el 26/03/2017.

Pérez Sinusia, Yolanda(2007). Las estrategias de aprendizaje y comunicación en el desarrollo de la comprensión audiovisual en una clase ELE. *Instituto Cervantes*.

Biblioteca ELE. Disponible en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/25/25_0739.pdf

Recuperado el 20/04/2017.

- Pérez, Maria A. Delgado, Á. (2012). De la competencia digital y audiovisual a la competencia mediática: dimensiones e indicadores. *Revista Comunicar. Revista científica de Educomunicación*. No. 39, (pp. 25-34).
- Pinilla Gómez, R. (2004). La expresión oral. En Lobato Sánchez, J y Santos Gargallo, I. (coord.): *Vademécum para la formación de profesores. Enseñar español con segunda lengua (L2)/ lengua extranjera*. Madrid, España. SGEL
- Pons Bordería, S. (2005). *La enseñanza de la pragmática en la clase de E/LE*. Madrid, España. Arco Libros
- Pratt, D. Kelly, M. Wong, W. (1999). Chinese conceptions of “effective teaching” in Hong Kong towards culturally sensitive evaluation of teaching. *International Journal of Lifelong Education*. Vol. 10. No.4 (pp. 241-258)
- Puig, F. (2008). El Marco Común Europeo de Referencia, el Portfolio de las lenguas y la evaluación en el aula. *Revista Marcoele. Monográfico Evaluación*. Disponible en: <http://marcoele.com/descargas/evaluacion/08.puig.pdf> Recuperado el 20/04/2017.
- Ramírez Martínez, J. (2002). La expresión oral. *Contextos Educativos*. No. 2 (pp 57-72)
- Restrepo Gómez, B (2002). La variante pedagógica de la Investigación Educativa. *Revista Iberomaericana de Educación*. Disponible en <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF> Recuperado el 20/04/2017.
- Richards, C.J. Rodgers, T. (2009). *Enfoques y métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid, España. Colección Cambridge de Didáctica de Lenguas. Edit. Edinumen.
- Robles Garrote, P. Rojas, María C. (2015). Validación por juicios de expertos: dos investigaciones cualitativas en lingüística aplicada. *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de Lenguas* Vol. 18. Disponible en: https://www.nebrija.com/revista-linguistica/files/articulosPDF/articulo_55002aca89c37.pdf Recuperado el 20/04/2017.
- R. Tomal, D. (2010). *Action research for educators*. Plymouth, UK. Rowman & Littlefield

Publishers.

- Rubio Ruiz, F. (1994). Cine y enseñanza. *Revista Comunicar*. No. 3. (pp. 74-80).
- Ruiz Bikandi, U. (coord.) (2011). *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*. Barcelona, España. Edit. Grao.
- Sagor, R. (coord.) (2000). *Guiding School Improvement with action research*. Alexandria, VA, Estados Unidos. ASCD publishing.
- Salili, F. (1996). Accepting personal responsibility for learning. En Watkins, D. y Biggs, J. (editores). *The Chinese Learner: Cultural, Psychological and contextual influences*. Hong Kong, China. The comparative Education Research Centre, Faculty of Education. University of Hong Kong, (pp.85-105).
- Sánchez Griñán, A. (2008). *Enseñanza y aprendizaje de español como lengua extranjera en China. Retos y posibilidades del enfoque comunicativo* (Tesis Doctoral) Universidad de Murcia.
- Sandford, N. (1970). Whatever happened to action research?. *Journal of social Issues*. 26(4), (pp. 3-23).
- Sans, Neus (2000). Criterios para la evolución y el diseño de materiales didácticos para la enseñanza de ELE. *Actas del VIII Seminario de Dificultades de la Enseñanza del español a lusohablantes*, (pp. 10-12). Disponible en http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/antologia_didactica/enfoque_comunicativo/sans01.htm#npasn Recuperado el 30/09/2016
- Santos Gargallo, I. Santos Gargallo, A. (2005): *De cine. Cuadernos cinematográficos para el aula*. Madrid, España. SGEL.
- Scollon, R and Scollon, S. (1995). *Intercultural communication*. Oxford, UK. Editorial Blackweell.
- Schleicher, A. (2012). *Hong Kong's success in PISA – One system, many actors*. [blog] disponible en: <http://oecdeducationtoday.blogspot.hk/2012/05/hong-kongs-success-in-and-pisa-one.html> Recuperado el 20/04/2017
- Segalowitz, N. (2010). *Cognitive Bases of Second Language fluency*. NY. Estados Unidos. Routledge.
- Sifrar Kalan, M. (2006). Las dificultades lingüísticas y afectivas de la expresión oral en clase y en la vida real. *ActasXVII Congreso Internacional de la ASELE*. Disponible

en:

http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/17/17_0981.pdf

Recuperado el 20/04/2017.

Somekh, B (2006). *Action Research. A methodology for change and development*.

Berkshire, UK. Open University Press.

Spolsky, B (2000). Más allá de la competencia comunicativa y dominio de la lengua en

Llobera, M (coord.) (2000). *Competencia comunicativa. Documentos básicos en la enseñanza de lenguas extranjeras*. Madrid, España. Edit. Edelsa.

Stephen, M. Corey (1954). Action research in Education. *The Journal of Educational Research*. 47:5. (pp. 375-380).

Stenhouse, L (1988). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Madrid, España. 2da. Edic. Morata.

Stringer, E. (2008). *Action Research in Education*. New Jersey. Estados Unidos. Edit Pearson.

Suarez Pazos, M. (2002). Algunas reflexiones sobre la investigación-acción colaboradora en la educación. *Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias*, Vol. 1, No 1, (pp. 40-56) Disponible en

http://www.docenciauniversitaria.org/volumenes/volumen1/REEC_1_1_3.pdf

Recuperado el 20/04/2017.

Sze, P. (1996). Teaching conversation in the second language classroom: Problems and Prospect. *Education Journal The Chinese University of Hong Kong*. Vol 23, no.2. Hong Kong, China.

Teppa, S. (2014). *Investigación Acción Participativa en la pedagogía cotidiana. Una metodología creativa para transformar la praxis docente*. Instituto Pedagógico de Barquisimeto. Caracas, Venezuela.

Thurnaby, S. (2000). Accuracy, fluency and complexity. *English Teaching professional journal*, vol. 16

Disponible en

http://s3.amazonaws.com/academia.edu.documents/33668601/Readings_in_Metodology_-_Current_Trends_in_Teaching_Second_Language_Vocabulary.pdf?AWSAccess

[KeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1488104372&Signature=YRUgEYPIZQKG4QqCzXNmbcBeDDc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DReadings_in_Methodology_-_Current_Trends.pdf](https://www.researchgate.net/publication/315104372/figure/fig/1/figure-fig1/1515104372/KeyId=AKIAIWOWYYGZ2Y53UL3A&Expires=1488104372&Signature=YRUgEYPIZQKG4QqCzXNmbcBeDDc%3D&response-content-disposition=inline%3B%20filename%3DReadings_in_Methodology_-_Current_Trends.pdf) Recuperado el 20/04/2017.

- Tikula, T. Dafouz, E. Moore, P. Smit, U. (2016). *Conceptualising Integration in CLIL and Multilingual Education (1)*. Bristol. UK. Edi. Multilingual Matters.
- Trujillo Sáez, F (2001). Objetivos en la enseñanza de lenguas extranjeras: De la competencia lingüística a la competencia intercultural. *Comunicación presentada en el Congreso Nacional "Inmigración, Convivencia e Interculturalidad* Instituto de Estudios Ceutíes. 09/2001. Disponible en <http://fernandotrujillo.es/wp-content/uploads/2010/05/objetivos.pdf> Recuperado el 20/04/2017.
- Tsui, A. (1996). Reticence and anxiety in second language teaching. En Bailey, K. y Nunan, D. (editores.) *Voices from the language classroom*. Cambridge, UK. Camdridge University Press..
- Vaccaro, J. Valero. T (2011). *Nos vamos al cine: La película como medio educativo*. Barcelona, España. Publicacions i Edicions de la Universitat de Barcelona.
- Van Dijk, T (edit.) (2008). *El discurso como interacción social*: Barcelona, España. Gedisa Editorial.
- Vargas Jiménez, I. (2012). La entrevista en la investigación cualitativa. *Revista Calidad en la educación Superior*. Volumen 3. No.1, (pp. 119-139)
- Vázquez, G (2000). *La destreza oral*. Madrid, España. Edelsa.
- Vázquez, Vázquez, María M. (2004). El creciente interés por el español en HK. *El español en el mundo. Anuario del Instituto Cervantes, 2004*. Disponible en http://cvc.cervantes.es/lengua/anuario/anuario_04/vazquez/p01.htm Recuperado el 23/04/2017.
- Vera Nicolás, P (2009). *El cine en la educación de los españoles*. Madrid, España. UNED.
- Vidal, F. Artola, M. (2015). *Pensamiento visual. Murales para innovar*. Bilbao, España. Ediciones Mensajero.
- VVAA. AVILA, J. (coord.) (2015). Didáctica de la emoción. De la investigación al aula de ELE. *Revista Marcoeles*, vol.21 julio - diciembre 2015.

- VVAA. LALL Marie y VICKERS Edward (editores) (2009). *Education as a Political Tool in Asia*. NY, Estados Unidos. Edit. Routledge.
- VVAA. (2002). *La investigación educativa como herramienta de formación del profesorado*. Barcelona, España. Edit. Grao.
- Wiersma, W. (2000). *Research methods in education. An introduction*. Massachusetts, Estados Unidos. Edit. Allyn & Bacon
- William Evans, P. (editor) (1999). *Spanish Cinema. The Auteurist Tradition*. Massachusetts, Estados Unidos. Edit. Allyn & Bacon
- Wood, D. (2001). *Planificación de clases y cursos*. Madrid, España. Cambridge Didáctica de lenguas.
- Woodward, T. (2010). *Formulaic language and second language speech fluency*. NY, Estados Unidos. Oxford University Press.
- Xiaoming Li (2013). *Education in China: cultural influences, global perspectives and social challenges*. NY, Estados Unidos. Nova Publishers.
- Xiufang Wang (2002). *Education in China since 1976*. Jefferson NC, USA. McFarland&Co. Inc., Publicers.
- Yang, George (2006). *El lenguaje*. Madrid, España. Ediciones Akal.
- Yule Fengzhen. (2002). Education in China. *Educational Philosophy and Theory*. Vol. 34. No.2, (pp. 135-144)
- Zabala, J. Castro-Villacañas, E. C. Martinez. A (2007). *El cine español contado con sencillez*. Madrid, España. Maeva Ediciones.
- Zeng Wei (2007) Medium of Instruction in Secondary Education in Post – Colonial Hong Kong: Why Chinese? Why English? *Working Papers in Educational Linguistics* 22/1: (pp. 42-56) Disponible en:
http://www.gse.upenn.edu/sites/gse.upenn.edu/wpel/files/archives/v22/v22n1_Zeng.pdf, Recuperado el 20/04/2017.
- ACTFL -American council on the Teaching of Foreign Languages- (2012). *ACTFL Proficiency guide lines. Glossary*. Disponible en
<http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency->

- [guidelines-2012/glossary/#fluency](#) Recuperado el 20/04/2017.
- Gobierno de la República popular China (2007). *Constitución de la República Popular China*. Disponible en <http://english.people.com.cn/constitution/constitution.html>
Recuperado el 15/01/2017
- OECD/PISA (2010). Comparing countries' and Economies' performance.
<http://www.oecd.org/pisa/46643496.pdf> Recuperado el 20/04/2017.
- Revista Comunicar (1998). *El cine en las aulas*. Volumen VI. Disponible en
<https://www.revistacomunicar.com/index2.php?contenido=revista&numero=11>
Recuperado el 20/04/2017.
- South China Morning (2014). *Only 30pc confident about getting into university, poll finds ahead of exam results day*. Disponible en
<http://www.scmp.com/news/hong-kong/article/1550582/only-30pc-confident-about-getting-university-poll-finds-ahead-exam> Recuperado el 20/04/2017
- UNESCO (2003). *La educación en un mundo plurilingüe*
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728s.pdf> Recuperado el 20/04/2017.
- UNESCO (2014). *La enseñanza de idiomas en los sistemas educativos*. Consejo Ejecutivo 194ª. Reunión <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002272/227206s.pdf>
Recuperado el 20/04/2017.

ANEXO I

Programa de Español a través del cine

*Department of Linguistics and Modern Languages*¹⁷⁹**1st Term 2014-2015**

Course code & title:	SPANISH THROUGH FILM SPAN 3020		
Language of instruction:	Spanish & English	Units:	3

Course description:

HOLA, welcome to the SPANISH THROUGH FILM, This course integrates language and content learning. It is based on a set of topics that will be introduced through the analysis of selected films. We will approach these topics from both a cultural and a linguistic point of view. This course aims to consolidate and extend students' existing language skills, providing them with a solid understanding of Spanish culture and it places special emphasis on conversational fluency, grammatical accuracy and vocabulary acquisition. The course will be structured around 3 films. These films will provide the base for various activities and debates that will help students develop their listening, speaking, writing, reading and interacting skills, as well as their ability to describe analyse, and reflect upon other cultural manifestations.

Prerequisite: SPAN 3000 (Spanish IV) or equivalent competence

Learning outcomes:

By the end of this course, students should have developed or improved their:

- Ability to communicate and participate in regular discussions under diverse topics.
- Capacity for close analysis of visual material and comparative analysis.
- Ability to describe, analyse and criticize diverse cultural manifestations.
- Ability to reflect upon their own learning process.
- Spanish language skills in the four domains.

Course Content:

Topic	Contents/fundamental concepts
<ul style="list-style-type: none"> - Spanish Civil War. - Work Art / Artists 	<ul style="list-style-type: none"> - Exploring relevant historical events - Approaching the diversity of art. Historical events its consequences and its reflection in master pieces of art.
<ul style="list-style-type: none"> - Migrations. 	<ul style="list-style-type: none"> - Cultural shocks. Adaptation to a new and foreign environment. Solitude. Generational conflicts. Homesickness. American dream. - Spanish speaking communities in US

¹⁷⁹ Programa que se entrega a los estudiantes el primer día de curso y que está disponible en la web del departamento

Learning activities (weekly):

Interactive classwork (hr) in /out class	Interactive tutorial (hr) in /out class	Discussion of case (hr) in /out class	Projects (hr) in /out class	Web-based teaching (hr) in /out class	Homework (hr) in /out class	Other Screening (hr) in /out class
2	1 ¹⁸⁰	1	1	1	2 ¹⁸¹	2 ¹⁸²
M	M	M	O	O	M	O

M = Mandatory / O = Optional

Feedback for Evaluation

Our language programme highly values students' feedback and comments and is happy to use them for reflection on our teaching and improvement. Students are very welcome to provide comments and feedback on the course any time to their course teacher or the course level coordinator through email or in personal conversation. In addition, students' feedbacks will be collected in the middle of the term through an open-end questionnaire and the teacher will discuss the feedbacks in class and make improvements if necessary. The course will also follow the university's course evaluation exercise at the end of the term, and students' feedbacks will be used for future course planning and teaching.

Schedule (Subject to changes):

SPAN 2001		Public Holidays	Assignments	Content
Week 1	Sept 1 - 5			Introduccion + El Laberinto del Fauno
Week 2	Sept 8 - 12	9 th . Sept		
Week 3	Sept 15 - 19			
Week 4	Sep 22 - 26			
Week 5	Sept 29- Oct 3	1 st .& 2 nd . Oct		
Week 6	Oct 6 - 10		Self recording + Cuaderno 1	Frida
Week 7	Oct 13- 17			
Week 8	Oct 20- 24			
Week 9	Oct 27 - 31	Halloween Night		
Week 10	Nov 3 - 7		Oral presentation + Cuaderno 2	Las mujeres de verdad tienen curvas
Week 11	Nov 10- 14			
Week 12	Nov 17- 21			
Week 13	Nov 24- 28		Oral test + Short film	
Week 14	Dec 1-4	Submitting Cuaderno 3 + grammar & vocabulary exercises		

¹⁸⁰ Only for the self-recording and during the last two weeks¹⁸¹ Homework. Time administered by students¹⁸² 3 to 4 screenings in total, partially watching after the lessons. All movies are available at the United Library.

Week	Movie	Content
Week 1. 2nd. September. Introduction		
Week 2. 8th. September	El laberinto del fauno (Pan's Labyrinth, Guillermo del Toro, 2006)	Culture: <i>Spanish and European Background.</i>
Week 3. 15th. September		Film: <i>Genre and Mise and scene</i>
Week 4. 22nd. September		Grammar <i>Adjectives. Past tenses.</i>
Week 5. 29th. September	El laberinto del fauno / Frida (Julie Taymor, 2002)	Culture: <i>México.</i> <i>Art.</i> <i>Relationships</i> Film: <i>Editing and camera</i> Grammar <i>Adjectives (II). Past tenses (II). Subjunctive (I)</i>
Week 6. 6th. October	Frida (Julie Taymor, 2002)	
Week 7. 13th. October		
Week 8. 20th. October		
Week 9. 27th. October	Las mujeres de verdad tienen curvas (Real women have curves) – 2002, Patricia Cardoso-	Culture: <i>Urban life, Inmigrations</i> Film: <i>Script, adaptations</i> Grammar <i>Por/para. Condicionals</i>
Week 10. 3rd. November		
Week 11. 10th. November		
Week 12. 17th. November		
Week 13. 24th. November	Oral / Short film presentation	
Week 14. 4th. December Deadline to submit Short film Exercises and Cuaderno3		

Assessment scheme:				
Task nature	Description			Weight
Participation in class	Active participation in class activities			15%
Oral skills(I) Writing skills (I)	Self-recording	+	Cuaderno I (<i>Learning notebook</i>)	10% + 10%
Oral skills (II) Writing skills (II)	Oral presentation	+	Cuaderno II	10% + 10%
Oral skills (III) Writing skills (III)	Oral test	+	Cuaderno III	15% + 40% ¹⁸³
Short film	Performance following your script + comprehension/grammar/vocabulary exercises			15% + 15%

Notes:

You are required to arrive on time.

You are required to attend at least 75% of the class. Treat 75% attendance as the minimum, not the maximum.

The success of your own learning will highly depend on your attendance.

Should you miss more than 25% of the class, you will automatically fail the course.

If you are unable to attend, get informed about what content and homework you missed and make it up yourself.

¹⁸³ El cuaderno III se canceló y el porcentaje de nota se sumó al corto.

Assessment Method. Break-down :

All movies are available at the United Library.

One of our goals is giving content to this web site: <http://www.celiacarracedo.com/culturema>
www.culturema.com On this web you will see:

Your short biography. Your “self recording”. Your short film and its exercises.

Assessment Method. Break-down :

5. **Active participation (15%).** Every lesson will bring you the opportunity to participate. Listening, talking with your classmates, exchanging ideas or your thoughts, writing... every activity is a chance to participate and to learn. **Use it!**
6. **Learning notebook. (Cuaderno de aprendizaje) (30%).** Individual and writing task. This will be the way where you reflect your impressions and your thoughts about your learning process/progress but it is also a tool to think about what you have watched and what you have shared with your classmates. It is necessary to use it regularly. The teacher will provide you concrete instructions at the beginning of every chapter and she will collect them after finishing every movie’ activities.
7. **Oral skills (30%)** This assessment has three parts and works as follows:
 - a) **Self recording (10%):** Individual work. You will write a text and after working with your teacher, you will record it
 - b) **Oral presentation (10%):** Working in pairs, you will introduce a master piece of art.
 - c) **Oral test (10%).** Team work. You should share and defend your opinion showing your arguments.
8. **Short film (25%).** Team work. This task has two parts:
 - a) Short film (15%)
 - b) Exercises to/for the short film (10%)

Readings & references:

Recommended learning resources:

- BARRY JORDAN and MARK ALLISON: *Spanish Cinema. A student’s guide*. Hodder Arnold publish. 2005
- Pavlović, Tatjana: *100 years of Spanish cinema*. Malden, MA : Wiley-Blackwell, 2009
- Marvin D’Lugo: *Guide to the cinema of Spain*. Westport, Conn. : Greenwood Press, 1997
- Stock, Ann Marie: *Framing Latin American cinema* [electronic resource]: *contemporary critical perspectives*. Minneapolis : University of Minnesota Press, c1997.
- Miguel Angel Barroso. *Cine español en cien películas*. Madrid. Ediciones Jaguar 2002
- Deborah Shaw: *Contemporary cinema of Latin America : ten key films*. New York. Continnum 2003

On line magazines:

- <http://www.fotogramas.es/> in Spanish
- <http://www.miradas.net/> in Spanish
- <http://www.labutaca.net/> in Spanish
- <http://www.caimanediciones.es> in Spanish
- <http://www.totalfilm.com> in English

On line programs

- <http://www.rtve.es/television/dias-cine/>
- <http://ideasypalomitas.blogspot.hk/> (short films in Spanish)

Class sections and teachers' contact details:

Class	Time	Classroom	No of weeks	Teacher	Email
SPAN 3020	T6/H3-4	LSK 212	12	Ms. Celia Carracedo Manzanera	ccarracedo@cuhk.edu.hk

For further information and inquiries you are welcome to contact the course level coordinator:

Contact	Telephone	Email	Office
Ms. Celia Carracedo			
General Office			

Attention is drawn to University policy and regulations on honesty in academic work, and to the disciplinary guidelines and procedures applicable to breaches of such policy and regulations. Details may be found at <http://www.cuhk.edu.hk/policy/academichonesty/>. With each assignment, students will be required to submit a statement that they are aware of these policies, regulations, guidelines and procedures.

ANEXO 2

Plantilla de apoyo para el ejercicio escrito de “Auto grabación”

Os recomendamos

1. INTRODUCCIÓN

La película que recomendamos es...
se titula...

Os vamos a hablar
Queremos hablaros de/sobre/ acerca de
Os queremos hablar

Te/Os recomendamos *Titanic* porque...

Está dirigida por...
protagonizada por...
interpretada por...
ambientada en...

2. ARGUMENTO

La película habla
trata de/sobre...
va
cuenta la historia...
la vida...
tiene lugar en...

El director (no) nos muestra...
enseña...
cuenta...

3. DETALLES*

La ambientación (no) es...
Los actores (no) son / están / tienen...
Algunas escenas...
Hay una escena que me/nos gusta
particularmente porque...

4. OPINIÓN

Me/Nos/Le gusta...
Me/Nos/Le encanta...
Creo/Creemos que...
Pienso/Pensamos que...
Me/Nos/Le parece que...

G É N E R O S

Es una comedia
una comedia romántica
un drama
un drama social
un western
un musical
un documental
una película de terror
de ciencia ficción
de historia
histórica
de acción
de aventuras
de fantasía
fantástica
de cine negro
de artes marciales
de animación

Mi género favorito es el fantástico
histórico
cine negro
drama
musical
animación
la comedia
el de terror
de fantasía
de historia
de aventuras

PRONOMBRES PERSONALES OBJETO

¿**Me** cuentas la peli?
No **te** la cuento, tienes que ir a verla
Le damos las entradas a María, ¿Vale?
¿**Nos** recomiendas alguna peli para el finde?
Os recomiendo *Elyseum* con *Matt Damon*
- **Les** he visto en el cine
- ¿ A quién?
- A tus amigos

*Menciona algún premio, algún dato curioso.
En el IMDB puedes encontrar datos curiosos o interesantes
que harán más llamativa tu composición
<http://www.imdb.com>

ANEXO 3

Guía de uso de la auto grabación

Os recomendamos...

Auto grabación



¿Qué tengo que hacer?

1. Busca a un compañero.
2. Selecciona una película que te gustaría recomendar. Echa un vistazo a las películas ya recomendadas en CULTUREMA para no repetir.
3. Crea un texto no más largo de 200 palabras
4. Añade tres ejercicios: Gramática, Vocabulario, Comprensión (+ soluciones)
5. Usa la PLANTILLA que encontrarás en BLACKBOARD y envíalo ccarracedo@----- el 13 de octubre. Times New Roman 12pt. Sin imágenes, sólo el texto
6. Añade tu nombre a la lista de grabación. La grabación será el jueves y viernes de la semana 6.

Qué tengo que hacer

Plantilla para ejercicios

EJERCICIOS extra de escuchar/ver el vídeo

VOCABULARIO

GRAMÁTICA

COMPRESIÓN

TEXTO

CURSO DE CINE

Paso 1. Qué debo escribir

En parejas

- **Piensa en una peli**
- Qué género tiene
- Quién es el director
- Quien es el protagonista
- Cuándo fue hecha
- Nacionalidad
- De qué va
- Por qué te gustó. Opinión.

paso 2. Añade los ejercicios

En parejas

- **1 ejercicio de gramática**
- **1 ejercicio de vocabulario**
- **1 ejercicio de comprensión**
- **+**
- **Soluciones**
- **+ enviar a carracero@-----**

Paso 3 Grabación

- Añade tu nombre a la lista de grabación.
- La "grabación" tiene dos partes:
- Preséntate (2 min.)
- La profesora te hará algunas preguntas respecto a tu presentación.
- Lees el texto que has escrito en colaboración con tu compañero.

Paso 4. Revista culturema

- Tu grabación estará disponible en la revista *on line*: <http://culturema.com/?cat=2>
- Puedes mirar ejercicios de tus antiguos compañeros

Consejos

- Usa vocabulario, contenido y gramática que usamos en clase.
- Es un ejercicio personal, busca y usa información en internet, pero no ABUSES del don't misuse google translator.
- Es un ejercicio personal. NO COPIES Y PEGES DE OTRAS WEBS. Si detectamos una copia puedes suspender el ejercicio

Consejos

- La página IMDB está llena con información y detalles de películas, estos detalles pueden enriquecer tu trabajo: <http://www.imdb.com/>

Fecha de entrega

Octubre 2014

Domingo	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes	Sábado
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13 	14	15	16 	17 	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

www.imprimir-calendario-gratis.com

ANEXO 4

Guía de uso de la presentación oral

Una obra para un museo



Guía
de uso

Trabajo en grupos de 3

- Buscad una obra de arte que merezca estar en nuestro Museo Culturema:
 - Un cuadro
 - Una escultura
 - Un edificio
 - Un libro
 - Una música / canción...

Videos de culturema

- En Hispanohablantes hay algunos videos de gente que habla de su obra de arte favorita
- Son ejemplos, trabaja con ellos, a lo mejor te da ideas.

Exposición oral

- La exposición oral es en la semana 9.
- Tenéis 10 minutos (máximo) para exponer vuestra obra para el Museo Culturema
- Debéis exponer un *power point* de no más de 10 diapositivas.
- Contenido de la exposición:
 - Presentación vuestra y de la obra.
 - Autor: biografía y su contexto
 - Obra.
 - Razón de vuestra selección.
 - Descripción
 - Opinión personal

Evaluación

- Se evalúa la exposición oral
 - Los tres debéis participar igualmente
 - Se valora la organización de la intervención
 - Se valora la relevancia de la información
 - Se valora la expresión oral (pronunciación, gramática y léxico)
- Se evalúa el power point

CONSEJOS



- Es importante hacer una buena búsqueda de información y hacer una buena selección de esa información.



- POR FAVOR NO COPIES Y PEGUES de otras webs. Haced vuestro propio contenido. Vuestro propio trabajo.

CONSEJOS



- Es importante hacer una buena búsqueda de información y hacer una buena selección de esa información.   
- POR FAVOR NO COPIES Y PEGUEIS de otras webs. Haced vuestro propio contenido. Vuestro propio trabajo.

Fecha de entrega

Octubre 2014						
Lun	Mar	Mié	Jue	Vie	Sáb	Dom
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30	31		

Presentación oral

ANEXO 5

PPT Diego Rivera



MURALISMO MEXICANO



David Alfaro Siqueiros

José Clemente Orozco

Diego Rivera

MURALISMO MEXICANO

- México es invadida consecutivamente por Españoles, americanos...
- En 1922 los mexicanos buscan su **identidad**. Buscan la **autenticidad** y la encuentran en la civilización anterior a la llegada de los españoles, las **culturas precolombinas**.
- Los artistas del siglo XX encuentran la modernidad en el pasado.
- Quieren mostrar que tienen una **historia rica** llena de cultura: los **indígenas**.

MURALISMO MEXICANO

- Los artistas mexicanos quieren **enseñarle al mundo** el pasado y enseñarle **a los mexicanos** su propio pasado.
- Los murales son **relatos, historias**. Los muralistas son cronistas, **historiadores** del **sentimiento nacionalista** desde la antigüedad al momento actual.
- Usan **espacios públicos** para que todos puedan observar, conocer y entender.

MURALISMO MEXICANO



MI OPINIÓN

- **Me encanta** la obra de los muralistas. Es un trabajo espectacular que cuenta toda una historia con imágenes estáticas en dimensiones gigantescas.
- **Me gusta que** estas pinturas **estén** en lugares públicos, al alcance de todos.
- **No creo que** mucha gente **sepa** la historia de "Un hombre en la encrucijada" y la censura que sufrió, como tantos artistas... entonces yo me pregunto... ¿Por qué hay censura? ¿Es necesario que haya censura?...
- **Pienso que** estas pinturas **están** llenas de símbolos y me parece interesantísimo poderlos ir descubriendo poco a poco.



ANEXO 6

Guía de uso de la tertulia



Guía de uso

CUÁNDO: El último día de clase

QUIÉN: 5 o 6 estudiantes elegidos al azar justo antes de comenzar su intervención.

QUÉ: *Hablamos* de cine. Damos nuestra *opinión* sobre temas de la película. Mostramos nuestro *acuerdo* o *desacuerdo* con los compañeros.

POSIBLE TAREA: Comentar una escena. Comentar frases de los protagonistas. Discutir sobre opiniones de la película...

Consejos

- 1: La tertulia es en torno a *Las mujeres de verdad tienen curvas*. Revisa la peli
2. Revisa la plantilla de "En mi opinión".
3. Participa y escucha a tus compañeros. Tan importante es dar tu opinión como comprender la de los demás para mostrar tu acuerdo y desacuerdo.
- 4: Relájate y disfruta. Es como un día de clase donde hablamos de cine.

ANEXO 7

Documento de apoyo para expresar opinión en la tertulia

Curso de cine. EXPRESAMOS OPINIÓN

Semana 12

Opinión

Yo **creo** que...

Yo **pienso** que...

En mi **opinión**, las mujeres deben...

A mí **me parece** que los hombres...

Yo **no creo** que sea necesario la igualdad

Yo **no pienso** que las mujeres **tengan** presión

A mí **no me parece** que los hombres **sean** egoístas

Es **importante** escuchar a la gente necesario bueno

Según (according to) los expertos...

Francamente,
La **verdad** es que no sé qué pensar

Lo cierto es que

Lo que pasa es que

?

Y tú ¿Qué piensas de/sobre...?

 ¿Qué opinas de/sobre...?

Y a ti ¿Qué te parece la inmigración?

 ¿Qué te parecen las costumbres de los otros?

¿Estás de acuerdo conmigo?

¿Estás a favor o en contra de esta decisión?

Estoy a favor de la igualdad entre hombres y mujeres

 la libertad de expresión

expresarse con libertad

 que las mujeres tengan puestos directivos

 que los padres dialoguen con sus hijos

Estoy en contra de la censura

hacer dieta. Me encanta el chocolate

 que las mujeres tengan que estar delgadísimas

Estoy completamente de acuerdo contigo

Tienes razón

Estoy más o menos de acuerdo con tu opinión

No estoy de acuerdo en absoluto con lo que dices

No tienes razón

No tienes ni idea

PASADO

Antes

Hace unos años

En el pasado

Cuando yo era pequeño

A los 5 años

Cuando tenía 2 años

PRESENTE

Actualmente

Hoy en día

En estos tiempos

Ahora

FUTURO

En el futuro

Dentro de unos años

Cuando tenga 50 años

ANEXO 8

Guía de uso del corto



GUIDE LINES. CORTO

- Es un trabajo en equipo, entre **4** personas
- Debéis construir una historia que no dure más de **5 minutos**.
- Hay dos grandes temas:
 - Diario de la abuela.
 - Acontecimiento **histórico**
 - Encuentros culturales
 - Choque de culturas

GUIDE LINES. CORTO

- Lenguaje cinematográfico. Qué **género** vais a usar: Drama, comedia, documental, acción, fantasía...
- Puesta en escena (Objetos, lugar, música, vestuario, actores)

GUIDE LINES. CORTO

1 DE DICIEMBRE

- **Presentación del corto el 1 de diciembre:** Pequeña presentación para **contextualizar** vuestro trabajo y para explicar **por qué** habéis decidido este tema.
- **Proyección del corto.**

GUIDE LINES. EJERCICIOS

3 DE DICIEMBRE

- Debéis hacer **ejercicios** sobre vuestro corto.
- Debéis entregar **el texto + los ejercicios** el 3 de diciembre.
- Ejercicios:
 - **Vocabulario.** 2 ejercicios de al menos 5 **ítems** cada uno
 - **Gramática.** 2 ejercicios de gramática de al menos 5 **ítems** cada uno: múltiple choice, V/F, rellena-huecos, corrección...
 - **Comprensión.** 2 ejercicios de comprensión lectora/auditiva

ALGUNOS CONSEJOS

- Usad vuestro **guión** como **base** para los **ejercicios**
- Usad la gramática del curso para elaborar los ejercicios de gramática:
 - Pasados
 - Continuo
 - Preposiciones
 - Subjuntivo...
- Presentad vuestro trabajo en *Word* de forma sencilla, times new roman... **Plantilla** en **blackboard**
- Escribir claramente vuestros nombres y nr. de estudiante

ALGUNOS CONSEJOS

- Plantilla

Date: _____ Name: _____ Title: _____

Ejercicios antes de vocabulario / ver el vídeo

VOCABULARIO

1. _____

2. _____

GRAMATICA

1. _____

2. _____

3. _____

COMPRESION

TERMINANDO EL SEMESTRE...

- Semana 13: Jueves 27 de nov. **Tertulia** 
- Semana 14: Lunes 1 de dic. 3:00pm **Presentación de los cortos** 
- Semana 14: Miércoles 3 de dic. **Fecha de entrega de los ejercicios del corto.** 
- Semana 14: Viernes 5 de dic. **Fecha de entrega cuaderno 3** 
- Semana 14: **Entrevistas con Isabel y Maria**

ANEXO 9

Plantilla de evaluación de la auto grabación

NOMBRE

PRESENTACIÓN 50%	LECTURA 15%	TEXTO+EJERCICIOS 35%
MUY BUENA TAREA. VOCABULARIO. PRONUNCIACION. CONTENIDO	MUY BUENA TAREA. PRONUNCIACION.	MUY BUENA TAREA VOCABULARIO CONTENIDO GRAMATICA
COMPLETA LA TAREA CON ALGÚN ERROR	COMPLETA LA TAREA CON ALGÚN ERROR	COMPLETA LA TAREA CON ALGÚN ERROR
FRASES MUY SIMPLES. DEBE REVISAR ALGÚN ASPECTO DE LA PRONUNCIACIÓN NO SIEMPRE INTERACTUA ADECUADAMENTE. CONTENIDO SIMPLE	DEBE REVISAR ALGÚN ASPECTO DE LA PRONUNCIACIÓN	MUY SIMPLE O INADECUADO A LAS INSTRUCCIONES DADAS
PALABRAS SUELTAS. SIN FRASES COMPLETAS. HABLA EN CANTONÉS O INGLÉS PRONUNCIACIÓN QUE DIFICULTA LA COMPRENSIÓN	VARIOS FALLOS EN LA PRONUNCIACIÓN QUE DIFICULTAN LA COMPRENSIÓN	ERRORES GRAVES DE VOCABULARIO GRAMATICA CONTENIDO
APENAS HABLA	INCOMPRENSIBLE	INCOMPLETO INCOMPRENSIBLE

ANEXO 10

Plantilla de evaluación de la presentación oral

Tarea: MUSEO				
Nombre	Contenido	Gramática	Actuación	PPT Organización
____/100	Pronunciación			
Nombre	Contenido	Gramática	Actuación	
____/100	Pronunciación			
Nombre	Contenido	Gramática	Actuación	
____/100	Pronunciación			
Nombre	Contenido	Gramática	Actuación	
____/100	Pronunciación			

ANEXO 11

Plantilla de evaluación de la tertulia

tertulia		NOMBRE:	NOTA:	/ 100
PRONUN. Articula. Pronunc. Entonac. 1	Pronunciación y articulación claras y comprensibles. No obstante a veces puede resultar evidente su acento extranjero y puede cometer errores esporádicos	3+	3.	3- 100/95/90
	Su pronunciación y articulación son generalmente bastante claras y comprensibles. Tiene acento extranjero y comete errores ocasionales que provocan que la comprensión requiera cierto esfuerzo	2+	2.	2- 89 80 75
	Su pronunciación y articulación solo son correctas en palabras y frases memorizadas. La comprensión requiere cierto esfuerzo para interlocutores no habituados a tratar con hablantes del mismo grupo lingüístico	1+	1.	1- 74 65 55
	Su pronunciación y articulación son prácticamente incomprensibles	0		
CORREC. Gramat. 2	Muestra un control razonable de un repertorio de estructuras simples (tiempos de indicativo, posesivos, verbo gustar, perífrasis básicas), lo que le permite construir oraciones sencillas. Es posible que aún cometa errores, pero no interfieren en la transmisión de la idea general.	3+	3.	3- 100/95/90
	Utiliza algunas estructuras sencillas correctamente, aunque todavía comete errores básicos de forma sistemática como, por ejemplo, confusión de tiempos verbales, faltas de concordancia, vacilaciones o malentendidos por influencia de otras lenguas. Sin embargo, los errores no impiden la comprensión de lo que pretende decir.	2+	2.	2- 89 80 75
	Muestra control insuficiente de las estructuras gramaticales sencillas y de modelos de oraciones breves y básicas, por ejemplo: errores en el uso del presente y en la concordancia sujeto-verbo, y uso de infinitivos en lugar de verbos flexionados. Los numerosos errores hacen que la comunicación sea muy difícil.	1+	1.	1- 74 65 55
	Silencio, palabras sueltas y expresiones aisladas o numerosos errores e interferencias de otras lenguas que hacen el discurso incomprensible.	0		
ALCANCE. Léxico. 3	Su repertorio lingüístico le permite intercambiar información personal y de su entorno más cercano sin mucho esfuerzo, y desenvolverse en situaciones cotidianas con suficiente eficacia y precisión. Comete errores e imprecisiones cuando arriesga con temas menos previsibles.	3+	3.	3- 100/95/90
	Su repertorio lingüístico le permite transmitir información limitada sobre temas personales y del entorno más cercano en situaciones sencillas o cotidianas (necesidades básicas, transacciones comunes), aunque tiene que adaptar el mensaje y buscar las palabras.	2+	2.	2- 89 80 75
	Su repertorio lingüístico se limita aún grupo muy reducido de palabras o exponentes memorizados: datos personales y asuntos de necesidad inmediata. Las imprecisiones léxicas y las interferencias de otras lenguas le impiden alcanzar el objetivo comunicativo.	1+	1.	1- 74 65 55
	Silencio o repertorio compuesto por alguna palabra aislada. Numerosos errores o palabras de otras lenguas	0		
COHERE. Discurso Interno. 4	Produce un discurso bastante continuo y utiliza conectores habituales ("además", "por eso", "entonces"). Es capaz de mantener una conversación sobre temas cotidianos de interés personal, aunque pueda mostrar alguna duda o precisar de alguna reformulación del interlocutor.	3+	3.	3- 100/95/90
	Se expresa con enunciados breves que enlaza con conectores sencillos ("y", "pero", "porque"). Logra transmitir la información, aunque se produzcan pausas, vacilaciones y falsos comienzos. Sabe responder a las preguntas de su interlocutor e indicar cuando comprende, pero tiene dificultades para llevar la iniciativa en una conversación.	2+	2.	2- 89 80 75
	Su discurso es confuso, se limita a enunciados aislados, sin elementos de enlace o solo con la conjunción "y". Precisa de las repeticiones y reformulaciones del interlocutor y sus respuestas a veces no corresponden a las preguntas.	1+	1.	1- 74 65 55
	Silencio completo o conversación basada totalmente en la repetición y la reformulación. Discurso confuso e incomprensible.	0		
INTER-ACCIÓN. 5	3+ 3. 3- 100/95/90 Muy activa Y efectiva	2+ 2. 2- 89 80 75 Cumple objet. comunicativos	1+ 1. 1- 74 65 55 Baja Interac con confusiones	0 50 Escasa o nula con serios errores de compren / expre

Comentarios

ANEXO 12

Plantilla de evaluación del corto

NOMBRE:**TITULO DEL CORTO****Corto 50% (*short film*)**

CINE: Género. Puesta en Escena.

Planos.

GRUPO: Organización.

Participación. Recogida de información.

Texto 40% (*text + exercises*)

Ejercicios + soluciones

Texto

Contenido. Significativo. Adaptado a lo visto en el curso.

Presentación 10% (*presentation*)

CINE:

CONTENIDO:

PPT.

CINE:

CONTENIDO:

NOTA (*mark*): _____ /40**Pronunciación 10%**

(_____ faltas)

USO del PPT. :

_____/10

NOTA (*mark*):

/ 50

NOTA (*mark*):

/40

NOTA (*mark*):

/10

NOTA FINAL**/100**

Guía de uso del cuaderno y Cuaderno de ejercicio de *El Laberinto del Fauno*



Cuaderno de cine
El laberinto del Fauno

GUIDE LINES

Reglas para hacer el cuaderno de cine

¿Qué es el cuaderno?

El cuaderno es un instrumento para aprender español.

¿Para qué sirve?

Es un instrumento para

- practicar tus habilidades escritas,
- para repasar la gramática y el vocabulario,
- para reflexionar sobre las dificultades que has tenido en clase y cómo puedes mejorarlas o para pensar sobre lo que te ha gustado y crees que es útil.
- También sirve para que tengas un pequeño dossier de cada película.

¿Cómo usar el cuaderno?

El cuaderno tiene unas secciones fijas:

- Reflexión libre sobre la película
- Expresión escrita
- Comprensión
- Gramática
- Vocabulario
- Reflexión sobre mi aprendizaje

¿Cómo organizar el cuaderno para *El Laberinto del Fauno* ?

Página 1

Haz un dibujo que resume la película

Página 2

Ficha de la película

Página 3

-Escribo algo positivo +

-Escribo algo negativo –

Página 4

Preguntas de comprensión

Página 5

Preguntas de reflexión

Página 6

Gramática 1

Página 7

Gramática 2

Página 8

Gramática 3

Página 9

Vocabulario

Página 10

Reflexión de mi aprendizaje

SECCIÓN 1:

Resume la película con un **dibujo** hecho por ti

SECCIÓN 2

Escribe aquí la **ficha** de la película

SECCIÓN 3

Escribe algo que **te ha gustado** y algo que **no te ha gustado** de la película. Piensa en el tema, los actores, la música, cómo te has sentido tú viendo la película, si te ha traído recuerdos positivos, negativos...

SECCIÓN 4

Escoge las preguntas de la página de **COMPRENSIÓN** de los materiales y escribe aquí las respuestas (si ves este símbolo , es porque ESA PREGUNTA tienes que hacerla)

SECCIÓN 5.

Escoge aquí las preguntas de la página de **REFLEXIÓN** de los materiales y escribe aquí las respuestas

SECCIÓN 6, 7, 8

Gramática. Coloca aquí los ejercicios de la página de **GRAMÁTICA**. La gramática ocupa las páginas que tú quieras.

SECCIÓN 9

Vocabulario. Escribe aquí las palabras o expresiones que te parecen más importantes de estas primeras semanas. Puedes ordenarlo por temas, por orden alfabético, con imágenes...

SECCIÓN 10

Reflexión de aprendizaje. Escribe aquí la parte **REFLEXIÓN de APRENDIZAJE** de los materiales.

Símbolos:

Actividad que TIENES que incluir en el cuaderno

Escenas de la película. Ejercicios de **COMPRENSIÓN** (3/7)

 ¹⁸⁴: **Obligatorio (compulsory)**

1. **Registro de sospechosos** *(suspect)*

Los militares han capturado a dos hombres ¿Por qué?

Los militares creen que estos hombres son...

¿Cómo se comporta el capitán?

2. **Aparición del Fauno**

¿Qué quiere el Fauno?

¿Qué es el libro de las “Encrucijadas”?

3. **Un regalo para Ofelia**

¿Qué le regala Carmen a Ofelia?

¿A Ofelia le gusta el regalo?

¿Qué le preocupa a Ofelia? ¿Y a Carmen?

4. **La despensa/bodega** *(storeroom)* **del capitán**

¿Qué guardan *(keep save)* en la despensa?

¿Por qué hay gente esperando en la puerta de la despensa? ¿Qué quieren?

5. **La guerrilla en el monte**

¿Quién vive en el monte?

¿Por qué están escondidos? ¿Qué quieren?


6. **Las pruebas de la Princesa Moanna**

¿Qué pruebas necesita pasar Ofelia? ¿Por qué?

7. **Cena del capitán.** Conocemos un poco más a los personajes y sus historias

El padre del capitán

Historia de Carmen y el Capitán Vidal

¹⁸⁴ La numeración de cada sección como en este caso **3/7** significa que de 7 ejercicios expuestos, el estudiante elige hacer 3 de ellos. Si ven este símbolo  al lado de algún ejercicio, ese debe ser incluido en su selección de ejercicios.

REFLEXIÓN (2/6)**→ 6. Habla con tu compañero. (REFLEXIÓN 2/6)**

1. ¿Qué opinas del Fauno? ¿Cómo es? ¿Te gusta?
Razona tus respuestas

2. ¿Con quién se relaciona el Fauno en la película? ¿Por qué?

3. ¿Qué representa el Fauno?

4. ¿Por qué hay realidad y fantasía en esta película?

5. En tu opinión ¿Crees que la película refleja objetivamente la realidad social y política del momento?

6. ¿Por qué Guillermo del Toro ha puesto a una niña como protagonista de esta historia?



FAUNO: Dios del campo y de los pastores (shepherd). También es capaz de revelar el futuro a través de los sueños o a través de voces. Vive en los bosques.

GRAMÁTICA

→1. Escribe las terminaciones correctamente (GRAMÁTICA. 1/2)¹⁸⁵

Estela: "Ve_____ una película al día prácticamente. Prefier_____ ver las en el cine, porque disfrut_____ mucho más de la película: el sonido, las imágenes (ser)_____ mucho más impactantes en el cine que en casa, pero claro, no pued_____ ir todos los días al cine, así es que (ir)_____ a la biblioteca y las (encontrar)_____ en internet"



Ana: "(ver)_____ una película al mes. No (ir)_____ mucho porque (ser)_____ muy caro. Pero si (ir)_____ al cine me gust_____ ir con alguien para pod_____ comentar la película. Me gust_____ todos los géneros. No me gust_____ nada comer palomitas en el cine"

→2. Escribe el pronombre adecuado (GRAMÁTICA. 1/3)

<ul style="list-style-type: none"> - ¿Has visto la última peli de Pixar? - No, no _____ he visto aún ¿cuál es? - La de <i>Monster University</i> - ¿_____ ha gustado? - Psss... bueno... no mucho, _____ esperaba más divertida y los personajes... _____ recordaba diferentes... no sé - Voy a ir a ver _____ mañana. ¡No _____ cuentas nada más, por favor! ¿Dónde _____ has visto? - _____ he visto en el IFC pero _____ ponen en todos los cines 	LA LA LA LA LA LOS ME ME TE
<ul style="list-style-type: none"> - Tengo <u>una entrada</u> para ir al cine hoy a las 7 y no puedo ir ¿Alguien _____ quiere? - Yo, yo, yo _____ quiero, pero ¿para qué película es? - <i>Grows Up 2</i>, la última de Adam Sandler - ¿Qué dices? ¿En serio? ¡ _____ encanta ese tío! - A _____ también. Es una comedia... _____ encanta ese tipo de pelis, son para reír y no pensar... pero hoy no puedo ir. Mañana _____ dices qué _____ ha parecido ¡Pero no _____ cuentas el final, ¿eh?! 	ME ME ME MÍ ME TE LA LA
<ul style="list-style-type: none"> - No _____ interesan las comedias románticas, voy al cine para pasar un buen rato, pero también para aprender algo o ver algo diferente y las comedias románticas son todas iguales. - ¿De verdad? Pues a _____ son _____ que más _____ gustan. Siempre con final feliz :D Sales del cine con muy buen rollo. Además reflejan también cosas de la sociedad. - Sí, sí, vale, vale, pero a mi _____ aburren. Yo no quiero ver eso en el cine. A _____, _____ que más _____ gustan son las de ciencia ficción, la de acción... 	MÍ MÍ ME ME ME ME LAS LAS

¹⁸⁵ Esta numeración indica que hay 2 ejercicios y los estudiantes eligen hacer 1 de ellos

→3. Completa las frases (GRAMÁTICA. 4/8):

☞ COMPULSORY

No me interesan...

Nunca he visto...

Este verano he ido...

Me ha gustado mucho...

Ayer vi...

El fin de semana fui...

No me gustó...



La última película que he visto va de...

→4. ELIGE LA RESPUESTA CORRECTA (GRAMÁTICA 7/15)

☞ COMPULSORY

1. ¿Cuál es correcta?

- a. Los fines de semana voy al cine
- b. Los fines de semana voy a las películas

2. ¿Cuál es correcta?

- a. Me encantan las comedias
- b. Me encantan las películas de risa

3. COMPLETA CON EL PRONOMBRE CORRECTO:

A mis amigos _____ gusta ver las pelis en casa, pero a _____, me gusta más ir al cine

4. COMPLETA CON EL PRONOMBRE CORRECTO.

- ¿Quién compra las entradas?
- _____ compro yo
- ¿Y los cafés?
- _____ compro yo también.

5. COMPLETA LA SERIE

- a. SER _____
- b. _____ VISTO
- c. _____ ABIERTO
- d. IR _____
- e. VOLVER _____

6. COMPLETA. INDEFINIDO

- A. Yo fui, tú fuiste, el _____
- B. Yo tuve, tu tuviste, el _____
- C. A mí me gustó, a ti te gustó... _____

7. ESCRIBE LOS PRONOMBRES CORRECTOS:

- Ejemplo _ **NOSOTROS** _ comíamos
- A. _____ dormías
 - B. _____ vivía
 - C. _____ pensaban

☞ 8. ELIGE LA OPCIÓN CORRECTA

- a. Ayer FUI / IBA al cine
- b. Cada día VI/ VEIA una película
- c. La posguerra FUE / ERA especialmente dura para las mujeres.
- d. Antes SE FUMABA/SE FUMÓ Tabaco de liar

9. ELIGE LA OPCIÓN CORRECTA

- a. Durante la posguerra HUBO / HABÍA problemas de abastecimiento
- b. Después de la Guerra HUBO / HABÍA problemas de abastecimiento
- c. ¿Te GUSTÓ / GUSTABA la película del lunes?
- d. No me GUSTÓ / GUSTABA comer palomitas cuando era pequeño

11. PRONOMBRES. Sustituye:

- a. No bebo café en el cine
- b. Quiero ver esa película ¿y tú?
- c. Quiero contar la película a Jorge

13. Escribe las terminaciones

España tuv_____ una Guerra que dur_____ 3 años. Pero esa guerra tuv_____ consecuencias que dur_____ más años. Después de la guerra empez_____ la dictadura y la dictadura termin_____ en 1975

15. Escoge la opción correcta:

- a. Normalmente COMO / PORQUE las casas no tenían calefacción, eran muy frías.
- b. Normalmente las casas eran muy frías PORQUE / COMO no había calefacción.

10. PRONOMBRES. Sustituye:

- a. No tengo el DVD del Laberinto
- b. Voy a comprar las entradas
- c. Doy el DVD a mi amigo

12. Escribe las terminaciones

España estab_____ en plena posguerra. Er_____ momentos muy difíciles. La gente ten_____ muchas dificultad_____ para sobrevivir, porque el país estab_____ destruid_____ y no hab_____ alimentos suficient_____

14. Escoge la opción correcta.

La verdad...	... la gente va más al cine que antes
Actualmente...	... es que no tengo tiempo para ver películas
En los años 40	... no había "tiempo libre"

Hace muchos, muchos años, en un país muy lejano y triste (EXISTIR) _____ una enorme montaña de piedra⁽¹⁾ negra. En la cima⁽²⁾ de esa montaña, (FLORECER) _____ todas las noches una Rosa que (OTORGAR –dar-) _____ la inmortalidad. Sin embargo nadie (ATREVERSE) _____ acercarse a ella, pues sus numerosas espinas⁽³⁾ (ESTAR) _____ envenenadas⁽⁴⁾. Todas las tardes la rosa (MARCHITARSE⁽⁵⁾) _____ sin poder otorgar sus poderes a nadie.

Hasta allí (LLEGAR) _____ Ofelia. Ella (SER) _____ una niña valiente y (NECESITAR) _____ la ayuda de la Rosa. Su madre (ESTAR) _____ gravemente enferma.

Ofelia (SABER) _____ que la búsqueda de la Rosa (SER) _____ peligrosa, pero no (DUDAR) _____ ni un segundo en ir a buscarla.

Ofelia (TARDAR) _____ mucho tiempo en llegar a la cima de la montaña y cuando por fin (LLEGAR) _____, (ESTAR) _____ desesperada, sucia, y exhausta.

Así es que, cuando (VER) _____ la Rosa, Ofelia, hecha un mar de lágrimas⁽⁶⁾, (PERDER) _____ el conocimiento y (DORMIR) _____ durante tres días y tres noches.

Durante ese tiempo, la Rosa (PODER) _____ ver los problemas de Ofelia a través de sus sueños y (VER) _____ el corazón tan grande que (TENER) _____ Ofelia Después de tres días y tres noches. Ofelia (DESPERTARSE) _____ al lado de su madre. Las dos (ESTAR) _____ felices en casa, preparando la comida.

→ 5. Aquí tienes un texto que debes completar con las formas de GRAMÁTICA IMPERFECTO e INDEFINIDO



(1) PIEDRAS

(2) Cima de la montaña



ROSA



(3) ESPINAS



(4) VENENO



(5) MARCHITARSE



(6) LÁGRIMAS

REFLEXIÓN del APRENDIZAJE

1. Con esta película he sentido:

___ Miedo ___ Tristeza ___ Pena ___ Alegría

___ Otros (explica qué) _____

2. Esta película me ha hecho:

___ Llorar ___ Reír ___ Reflexionar

___ Perder el tiempo ___ Otros (explica qué) _____

3. Con esta película he aprendido:

___ **Cultura, como por ejemplo**

sociedad/ comunidad

civilización propia y ajena

___ **Comunicación, como por ejemplo**

vocabulario, estructuras

expresarse, interactuar

de forma oral, escrita

___ **Contenido**

historia, contexto europeo

cine

___ **Cognición**

analizar, reflexionar, definir, evaluar

contrastar, razonar, crear...

___ ejemplo: con esta lección he aprendido cómo era la vida de las mujeres españolas en tiempos de guerra y me ha sorprendido su fuerza y creo que en mi país harían lo mismo ___

4. Durante estas 3 semanas...

_____ ha sido fácil _____ ha sido difícil

5. Sugerencias. De estas 5 semanas yo cambiaría... (Suggestions: From the last 5 weeks I would change, add, keep...)

ANEXO 14

Reflexión de aprendizaje

1. Con esta película he sentido:

___ **Miedo** ___ **Tristeza** ___ **Pena** ___ **Alegría**

___ **Otros (explica qué)** _____

2. Esta película me ha hecho:

___ **Llorar** ___ **Reír** ___ **Reflexionar**

___ **Perder el tiempo** ___ **Otros (explica qué)** _____

3. Con esta película he aprendido:

___ **Cultura, como por ejemplo**

___ ejemplo: con esta lección he aprendido cómo era la vida de las mujeres españolas en tiempos de guerra y me ha sorprendido su fuerza y creo que en mi país harían lo mismo ___

sociedad/ comunidad

civilización propia y ajena

___ **Comunicación, como por ejemplo**

vocabulario, estructuras

expresarse, interactuar

de forma oral, escrita

___ **Contenido**

historia, contexto europeo

cine

___ **Cognición**

analizar, reflexionar, definir, evaluar

contrastar, razonar, crear...

4. Durante estas 3 semanas...

_____ ha sido fácil

_____ ha sido difícil

5. Sugerencias. De estas 5 semanas yo cambiaría...

(Suggestions: From the last 5 weeks I would change, add, keep...)

ANEXO 15

Plantilla de evaluación del cuaderno de aprendizaje

NOMBRE:

DIBUJO ___/5	FICHA /5	POSITIVO/ NEGAT. ___/5
COMPRENSIÓN ___/5		REFLEXIÓN ___/5
GRAMÁTICA ___/5	VOCABULARIO ___/5	REFLEX. APREND. ___/5
PERSONAL / ORIGINAL ___/5 COMENTARIOS		ORGANIZADO ___/5 FALTAS:
TODAS LAS PÁGINAS <input checked="" type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>		

ANEXO 16

Plantilla de preguntas preparadas para la entrevista 1 y 3

EJEMPLAR PARA EL ENTREVISTADOR

Datos a completar por el entrevistador. Preguntas del entrevistador para el informante.

Preguntar en español

1. Fase de calentamiento.

Presentación personal del informante

Nombre:

Edad:

Estudios Universitarios:

Nacionalidad:

Experiencia con el español: Cuántos años ha estudiado español, dónde, cuándo y por qué

¿Por qué estudias “Español a través del cine”?

2. Fase de desarrollo. GENERAL

A elegir entre¹⁸⁶:

- a. ¿Qué estudias? ¿Por qué? ¿Te gusta?
- b. ¿Te gusta Hong Kong? Cosas positivas y negativas
- c. ¿Qué viajes has hecho? ¿Qué viajes quieres hacer? ¿Por qué?

3. Fase meta. CINE

¿Te gusta el cine? ¿Por qué?

Háblame de una **película** que has visto recientemente. De qué va, qué temas trata, qué te gustó más, qué te gustó menos, por qué, la viste en casa o en el cine por qué, recomendarías esta película a tus amigos, por qué¹⁸⁷.

¹⁸⁶ En la ENTREVISTA 3, el estudiante debe elegir un tema que no haya elegido en la entrevista 1

¹⁸⁷ En la ENTREVISTA 3 se preguntan más detalles sobre el uso del lenguaje cinematográfico: puesta en escena, género, montaje...

Otras preguntas o conceptos sobre los que puede preguntar el entrevistador si el discurso del estudiante es demasiado breve en la fase 2 de la entrevista:

ESTUDIOS: ¿Qué te gusta? ¿Qué no te gusta?

Profesores	Tiempo libre
Materias	Estrés
Compañeros	Valoración
Exámenes	
Campus	

HONG KONG ¿Qué te gusta? ¿Qué no te gusta?

Edificios	Centros comerciales
Arquitectura	Zonas verdes
Trafico	Contaminación
Gente	Valoración
Idiomas	
Actividades culturales	

VIAJES. Experiencia

Lugar	Gente
Cuando	Valoración
Por cuanto tiempo	
Que actividades	
Alojamiento	
Transporte	

ANEXO 17**Encuesta sondeo en el ecuador del curso. Preguntas****MID TERM EVALUATION. Español a través del cine**

1. What are, in your opinion, the good things about this course?

2. My suggestions for improvements of this course are as follows:

3. I encountered the following difficulties when taking this course

Comentarios sobre...

Las actividades en clase

La selección de películas

Los temas tratados en clase

El cuaderno

El blog CULTUREMA

Otros

ANEXO 18

Cuestionario. Final de curso. Preguntas

Encuesta curso cine 2014

Encuesta final de opinión del curso de cine y del

aprendizaje * **Required****1. Estudios/ Studies ****Mark only one oval.*☐

Humanidades / Humanities

☐

Ciencias / Sciences

☐

Other: _____

2 Edad / Age *

3. ¿Cuánto tiempo llevas estudiando español? **How long have you been studying Spanish?*

4. ¿Por qué tomaste este curso? / Why did you take the course *

5. ¿Cuántas lenguas hablas? **Check all that apply.*☐

Cantonés

☐

Mandarín

☐

Inglés

☐

Español

☐

Other: _____

6. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo es para ti una clase de idiomas? How do you understand a languages lesson should be? *

Check all that apply.

- ☐ Seria / Serious
- ☐ Divertida / Funny
- ☐ Participativa / Participative
- ☐ Clase magistral / Lecture style (teacher explain, students listen)
- ☐ Other: _____

7. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el PROFESOR en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language teacher should be... *

Please, grade the importance or necessity (from 1- no need to 5- essential)

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Paciente / Patient	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Bien preparado / Well prepared	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Con experiencia / Experienced	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Buen character / Good mood-character	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Nativo / Native speaker	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

8. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el PROFESOR en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language teacher should be... *

Please, grade the importance or necessity (from 1- no need to 5- essential)

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Con métodos tradicionales (focus on translation, vocabulary, grammar)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

9. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el PROFESOR en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language teacher should be... *

Please, grade the importance or necessity (from 1- no need to 5- essential)

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5
Con métodos más actuales (projects, role play, communicative activities...)	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

10. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el PROFESOR en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language teacher should be...

Comentarios. Any other comment about IDEAL TEACHER

11. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el ESTUDIANTE en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language STUDENT should be... *

Please, grade the importance or necessity (from 1 no need, to 5 essential)

Mark only one oval per row.

	1	2	3	4	5
Trabajador / Hard working	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Autosuficiente / Self learning	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Constante / Constant	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Respetuoso con otras culturas / Respectful	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el ESTUDIANTE en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language STUDENT should be... *

TIENE QUE SER EXTROVERTIDO. HE HAS TO BE OUTGOING

Mark only one oval.

- ☐ Estoy de acuerdo / Agree
- ☐ No estoy de acuerdo / Don't agree
- ☐ Other: _____

13. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el ESTUDIANTE en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language STUDENT should be... *

PARTICIPAR SOLAMENTE CUANDO NO HAY ERRORES. HE HAS TO PARTICIPATE ONLY WHEN HE IS SURE THERE IS NO MISTAKE

Mark only one oval.

- ☐ Estoy de acuerdo / Agree
- ☐ No estoy de acuerdo, / Don't agree
- ☐ Other: _____

14. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el ESTUDIANTE en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language STUDENT should be... *

TIENE QUE SER ACTIVO AUNQUE COMETA ERRORES. HE HAS TO BE ACTIVE, EVEN MAKING MISTAKES

Mark only one oval.

- ☐ Estoy de acuerdo / Agree
- ☐ No estoy de acuerdo / Don't agree
- ☐ Other: _____

15. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo debe ser el ESTUDIANTE en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language STUDENT should be...

Comentarios. Any other comment you want to share about IDEAL STUDENT

16. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Cómo deben ser LOS EXÁMENES en una clase de idiomas? In your opinion, the ideal language ASSIGNMENTS should be... *

Check all that apply.

- ☐ QUIZ, multiple choice
- ☐ EXAMS, con ejercicios de gramática, vocabulario, lecturas, ejercicios escritos
- ☐ Proyectos (revistas, videos, entrevistas...)
- ☐ Other: _____

17. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Qué es lo más IMPORTANTE aprender para ti en una clase de idiomas? The most IMPORTANT aspect to learn in a language course is... *

Check all that apply.

- ☐ GRAMÁTICA / GRAMMAR
- ☐ VOCABULARIO / VOCABULARY
- ☐ PRONUNCIACIÓN / PHONETIC
- ☐ HABLAR / SPEAKING
- ☐ ESCUCHAR / LISTENING
- ☐ INTERACTUAR / INTERACTING
- ☐ ESCRIBIR / WRITING
- ☐ LEER / READING
- ☐ CULTURA / CULTURE
- ☐ CONFIANZA / BEING CONFIDENT IN MY LANGUAGE KNOWLEDGE
- ☐ Other: _____

18. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Qué es lo más FÁCIL aprender para ti en una clase de idiomas? The EASIEST aspect to learn in a language course is... *

Check all that apply.

- ☐ GRAMÁTICA / GRAMMAR
- ☐ VOCABULARIO / VOCABULARY
- ☐ PRONUNCIACIÓN / PHONETIC
- ☐ HABLAR / SPEAKING
- ☐ ESCUCHAR / LISTENING
- ☐ INTERACTUAR / INTERACTING
- ☐ ESCRIBIR / WRITING
- ☐ LEER / READING
- ☐ CULTURA / CULTURE
- ☐ CONFIANZA / BEING CONFIDENT IN MY LANGUAGE KNOWLEDGE
- ☐ Other: _____

19. APRENDIZAJE DE IDIOMAS. ¿Qué es lo más DIFÍCIL aprender para ti en una clase de idiomas? The most DIFFICULT aspect to learn in a language course is... *

Check all that apply.

- ☐ GRAMÁTICA / GRAMMAR
- ☐ VOCABULARIO / VOCABULARY
- ☐ PRONUNCIACIÓN / PHONETIC
- ☐ HABLAR / SPEAKING
- ☐ ESCUCHAR / LISTENING
- ☐ INTERACTUAR / INTERACTING
- ☐ ESCRIBIR / WRITING
- ☐ LEER / READING
- ☐ CULTURA / CULTURE
- ☐ CONFIANZA / BEING CONFIDENT IN MY LANGUAGE KNOWLEDGE
- ☐ Other: _____

20. CURSO DE CINE. Este curso ha cubierto mis expectativas. This course has covered my expectations *

Mark only one oval.

- ☐ Si, completamente. Yes, completely
- ☐ Si. Yes
- ☐ Más o menos. Kind of...
- ☐ No. No
- ☐ No. Nada. Not at all

21. CURSO DE CINE. El cine, ¿Crees que es una buena herramienta para la clase de idiomas? Razona tu respuesta *

FILM, do you think that FILM / MOVIES is a good tool for Languages lessons? Please explain your answer.

22. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre las PELICULAS del curso. Your opinion about our course Movies *

Mark only one oval.

- ☐ Excelentes. Excellent
- ☐ Bien. Good
- ☐ Así así. So so
- ☐ Mal. Bad
- ☐ Horrible. So horrible
- ☐ Other: _____

23. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre las PELICULAS. Movies

Comentarios

24. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre los TEMAS tratados en clase. Topics *

Mark only one oval.

- ☐ Excelentes. Excellent
- ☐ Bien. Good
- ☐ Así así. So so
- ☐ Mal. Bad
- ☐ Horrible. So horrible
- ☐ Other: _____

25. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre los TEMAS tratados en clase. Topics

Comentarios

26. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre los MATERIALES usados en clase. Materials (handouts, videos) *

Mark only one oval.

- ☐ Excelentes. Excellent
- ☐ Bien. Good
- ☐ Así así. So so
- ☐ Mal. Bad
- ☐ Horrible. So horrible
- ☐ Other: _____

27. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre los MATERIALES usados en clase. Materials (handouts, videos)

Comentarios

28. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre las ACTIVIDADES tratadas en clase. Activities in classroom *

Mark only one oval.

- ☐ Excelentes. Excellent
- ☐ Bien. Good
- ☐ Así así. So so
- ☐ Mal. Bad
- ☐ Horrible. So horrible
- ☐ Other: _____

29. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre las ACTIVIDADES tratadas en clase. Activities in classroom

Comentarios

30. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre EL CUADERNO. Notebook *

Mark only one oval.

- ☐ Excelente, muy útil. Excellent, very useful
- ☐ Bien. Good
- ☐ Así así. So so
- ☐ Mal. Inútil. Bad. Useless
- ☐ Horrible. So horrible
- ☐ Other: _____

31. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre EL CUADERNO. Notebook

Comentarios

32. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre EL BLOG CULTUREMA. *

Mark only one oval.

- ☐ Muy útil y variado. Very usefull and diverse.
- ☐ Bien. Good
- ☐ Así así. So so
- ☐ Mal. Inútil. Bad. Useless
- ☐ Horrible. So horrible
- ☐ Other: _____

33. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre EL BLOG CULTUREMA.

Comentarios

34. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre el SELF RECORDING. **Mark only one oval.*

- ☐ Muy útil. Very useful
☐ Útil. Useful
☐ Así así. So so
☐ Inútil. Useless
☐ Para qué. What for?
☐ Other: _____

35. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre el SELF RECORDING.

Comentarios

36. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre el PRESENTACION ORAL. **Mark only one oval.*

- ☐ Muy útil. Very useful
☐ Útil. Useful
☐ Así así. So so
☐ Inútil. Useless
☐ Para qué. What for?
☐ Other: _____

37. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre el PRESENTACION ORAL.

Comentarios

38. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre el DEBATE. **Mark only one oval.*

- ☐ Muy útil. Very useful
- ☐ Útil. Useful
- ☐ Así así. So so
- ☐ Inútil. Useless
- ☐ Para qué. What for?
- ☐ Other: _____

39. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre el DEBATE.

Comentarios. Any other comment you want to add about DEBATE

40. CURSO DE CINE. Con este curso he MEJORADO... With this course I have improved... *

Please grade from 1 (nothing) to 5 (a lot) your improvement on these aspects

Mark only one oval per row.

	1 :(2 :-/	3 :)	4 :D	5 XD
Gramática / Grammar	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Vocabulario / Vocabulary	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Pronunciación / Pronunciation	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Habla / Speaking	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Audición / Listening	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Lectura / Reading	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Escritura / Writing	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Interacción / Interaction	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Confianza para hablar / Confident to speak	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Fluidez / Fluency	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

41. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre La profesora. *

42. CURSO DE CINE. Tu opinión sobre ti mismo como estudiante de este curso. About your performance in this course. *

43. CURSO DE CINE. Ideas para mejorar este curso. Suggestions to improve this course *

44. CURSO DE CINE. Cualquier otro comentario que quieras añadir. Please, add any other comment you want to share *

In which language have you set your computer?

In which language have you set your phone?

1.6. Which mother tongue do your... speak?

1.6.1. ...Father

1.6.2. ...Mother

1.6.3. ...Brother / Sister 1

No brother / sister: _____

1.6.4. ...Brother / Sister 2

1.7. When did you start learning a language and how long have you been studying it?

	School		As extra curricular activity	
	Age and course you started	For how long	Age and kind of course	For how long?
Mother tongue				
English				
Other (please specify which one) _____				
Other (please specify which one) _____				
Other (please specify which one) _____				

ANEXO 20

Datos de los estudiantes del curso “Español a través del cine”

María¹⁸⁸	ESTUDIOS: Inglés	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Porque es divertido y fácil de aprender	IDIOMAS ¹⁸⁹ Cantonés
	EDAD: 21	EXPERIENCIA CON EL ESP ¹⁹⁰ : No tiene	Inglés
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	Mandarín
			Español Francés
Nuria	ESTUDIOS: Ingeniería de automoción	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: El español es muy útil en Europa y me interesa	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 21	EXPERIENCIA CON EL ESP: Un mes haciendo un curso en Granada	Inglés Mandarín
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	Español Francés
Luis	ESTUDIOS: Empresariales	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Porque quiero aprender un idioma que es común en el mundo	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 21	EXPERIENCIA CON EL ESP: No tiene	Mandarín
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 1 año y medio	LENGUA MATERNA: Cantonés	Inglés Español

¹⁸⁸ Todos los nombres son pseudónimos para guardar la privacidad de los estudiantes

¹⁸⁹ Los idiomas están escritos siguiendo el orden que escribieron los sujetos

¹⁹⁰ **EXPERIENCIA CON EL ESPAÑOL:** con esto nos referimos a su experiencia o estancia en países de habla hispana ya sea para hacer un curso, para hacer turismo o disfrutar de una beca o unas prácticas.

Ismael¹⁹¹	ESTUDIOS: Empresariales	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: para comunicarme con amigos españoles	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 23	EXPERIENCIA CON EL ESP: No tiene, pero pasó un año de su secundaria en Italia	Inglés Mandarín
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 1 año	LENGUA MATERNA: Cantonés	Italiano Español
José	ESTUDIOS: Matemáticas	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: porque lo estudiaba mi amigo	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 21	EXPERIENCIA CON EL ESP: Un mes en España haciendo un curso de idiomas	Inglés Mandarín
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	Español
Marga	ESTUDIOS: Empresariales	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: por interés	IDIOMAS
	EDAD: 20	EXPERIENCIA CON EL ESP: Granada	Cantonés
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	Inglés Mandarín Español
Yolanda	ESTUDIOS: Lingüística	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: porque tengo interés en la cultura y es un idioma muy útil	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 21	EXPERIENCIA CON EL ESP: Un curso de 1 mes en Granada	Inglés Español
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 3 años	LENGUA MATERNA: Cantonés y Mandarín	Tailandés

¹⁹¹ Ismael cursó un año académico de enseñanza secundaria en Sicilia, Italia. Comprende textos orales y escritos en español mejor que muchos de sus compañeros y en su expresión oral y escrita incluye palabras italianas, a veces se da cuenta del error y se autocorrigió

Carmen	ESTUDIOS: Traducción	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: porque es un idioma muy bonito	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 20	EXPERIENCIA CON EL ESP: Un curso de 1 mes en Granada	Mandarín Inglés
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	Español Kejia¹⁹²
Cecilia	ESTUDIOS: Contabilidad	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Me gusta estudiar lenguas	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 21	EXPERIENCIA CON EL ESP: No tiene	Inglés Mandarín
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	Japonés Español
Katy	ESTUDIOS: Empresariales	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Interés en aprender una lengua	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 22	EXPERIENCIA CON EL ESP: No tiene	Mandarín Inglés
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años y medio	LENGUA MATERNA: Cantonés	Español
Maite	ESTUDIOS: Estudios de las Religiones	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Porque el español es una de las lenguas más extensas del mundo	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 21	EXPERIENCIA CON EL ESP: No tiene	Mandarín Inglés
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	Español

¹⁹² Algunos de nuestros estudiantes están familiarizados con alguno de los miles de dialectos, más bien lenguas, que aún existen en China puesto que sus familiares, especialmente los abuelos las hablan, Carmen conoce el Kejia y lo usa con algunos de sus familiares.

Julia	ESTUDIOS: Contabilidad	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Es interesante y quiero conocer más sobre la cultura española	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 21	EXPERIENCIA CON EL ESP: 6 meses de intercambio en la Universidad de Navarra	Mandarín
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 1 año	LENGUA MATERNA: Cantonés	Inglés Español
Judit	ESTUDIOS Ciencias medioambientales	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: la cultura española es muy interesante y atractiva	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 21	EXPERIENCIA CON EL ESP: No tiene	Inglés
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 3 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	Mandarín Taiwanés Español
Laura¹⁹³	ESTUDIOS: Traducción	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Por Interés	IDIOMAS
	EDAD: 21	EXPERIENCIA CON EL ESP: un mes en España con un programa de idiomas	Cantonés Mandarín Inglés Español
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 7 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	
Guadalupe	ESTUDIOS: Química	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: porque es un idioma popular en los países europeos	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 20	EXPERIENCIA CON EL ESP: No tiene	Mandarín
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	Inglés Español

¹⁹³ Estudiante que ha vivido en China, Singapur, Canadá y Hong Kong. Estudió 4 años español en la enseñanza secundaria.

Gloria	ESTUDIOS: Ciencias Nutricionales EDAD: 20 TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Por interés EXPERIENCIA CON EL ESP: No tiene LENGUA MATERNA: Cantonés	IDIOMAS Cantonés Mandarín Inglés Español Japonés
Paula	ESTUDIOS: Estudios Culturales EDAD: 21 TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 1 año	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Le gustan los idiomas EXPERIENCIA CON EL ESP: No tiene LENGUA MATERNA: Cantonés	IDIOMAS Cantonés Inglés Mandarín Español
Dolores¹⁹⁴	ESTUDIOS: Salud Pública¹⁹⁵ EDAD: 22 TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 3 años	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: porque es uno de los idiomas más hablados en el mundo EXPERIENCIA CON EL ESP: No tiene LENGUA MATERNA: Cantonés	IDIOMAS Cantonés Inglés Mandarín Español Francés
Claudia	ESTUDIOS: Ciencias nutricionales	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Interesada en la cultura española	IDIOMAS Cantonés

¹⁹⁴ Alumna muy aplicada, responsable y participativa, pero también muy involucrada en los movimientos estudiantiles y sociales que se sucedieron durante este semestre en las calles de Hong Kong, en la llamada Revolución de las Paraguas *Umbrella Revolution*. Decidió abandonar el curso pocas semanas antes de terminar el semestre. Debido a que esta alumna no realizó el curso en su totalidad no hemos podido tener en cuenta sus trabajos puesto que lamentablemente faltan parte de ellos. Sin embargo queríamos mostrar aquí los datos para mostrar también cómo afectó la situación social y política a las aulas.

¹⁹⁵ Tras los estragos que se pasaron en China y en Hong Kong en 2003 con la epidemia del SARs (*Severe acute respiratory syndrome*), Hong Kong creó estos estudios universitarios que tratan de concienciar a la población sobre hábitos alimenticios, de higiene, realizan campañas de alimentación, vacunación, etc.

	EDAD: 22	EXPERIENCIA CON EL ESP: Un curso de 1 mes en Granada	Inglés Mandarín Español
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: año y medio	LENGUA MATERNA: Cantonés	
Flor	ESTUDIOS: Gestión Cultural	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: Interés por la lengua	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 20	EXPERIENCIA CON EL ESP: un curso de español en Granada, un mes	Mandarín Inglés
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 1 año	LENGUA MATERNA: cantonés	Español
Noemí	ESTUDIOS: Inglés	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL: para viajar y conocer más lenguas y culturas	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 24	EXPERIENCIA CON EL ESP: más de dos meses Estudiando y viajando por España	Hoy Ping Mandarín Inglés Español Japonés
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 3 años	LENGUA MATERNA Cantonés, Hoy Ping,	Mandarín
Kevin	ESTUDIOS: Inglés	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL Le gusta aprender idiomas	IDIOMAS Cantonés
	EDAD: 22	EXPERIENCIA CON EL ESP: 3 meses en España con una beca	Tailandés Inglés
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 3 años	LENGUA MATERNA: Cantonés y Tailandés	Mandarín Alemán Francés Español

Juan	ESTUDIOS: Económicas	POR QUÉ ESTUDIA ESPAÑOL Le interesa	IDIOMAS
		aprender idiomas	Cantonés
	EDAD: 20	EXPERIENCIA CON EL ESP: mes y medio en España	Inglés
		estudiando y viajando	Mandarín
	TIEMPO ESTUDIANDO ESPAÑOL: 2 años	LENGUA MATERNA: Cantonés	Español
Sergio	Estudiante matriculado pero que nunca asistió al curso		

ANEXO 21

Plantilla de categorías para los jueces / expertos para evaluar la fluidez y la confianza

Informante: _____

Estudiante: _____

CATEGORIAS	ENTREVISTA 1					ENTREVISTA 2				
PAUSA	M ¹⁹⁶				P					
TITUBUEO / FALSO COMIENZO	M				P					
REPETICION	M				P					
PROCESAMIENTO DE INFORMACION Y REACCION	Le				R					
RAPIDEZ DE REACCION										
ESTRATEGIAS PARA RESOLVER CARENCIA										
COMUNICATIVA:										
USO DE LA LENGUA MATERNA U OTROS IDIOMAS	M				P					
GESTOS										
LONGITUD DE FRASES	C				L					
VELOCIDAD	Le				R					
EN ESPERA: EH, EM, AM	M				P					
otros										
<div> <div>FLUIDEZ</div> <div>1</div> <div>5</div> <div>1</div> <div>5</div> </div>										
Confianza: Relajados, confiados, corren más riesgos, despreocupados										
<div> <div>CONFIANZA</div> <div>1</div> <div>5</div> <div>1</div> <div>5</div> </div>										

¿Ha mejorado este estudiante su **fluidez** en la entrevista 2? **SI** / **NO**¿Ha mejorado este estudiante su **confianza** en la entrevista 2? **SI** / **NO**

¹⁹⁶ M: Mucho. Poco: Poco. L: Largo. C: Corto. Le: Lento. R: Rápido.

ANEXO 22

Incidencias¹⁹⁷ del curso durante la convocatoria 2014-2015

SEMANA	DESARROLLO DEL CURSO Y DESCRIPCIÓN DE LA INCIDENCIA
1	El período de ADD AND DROP ☒ (apuntarse o borrarse) cubre las tres primeras
2	semanas de curso. Los estudiantes seleccionan varios cursos optativos del semestre y
3	visitan las diferentes opciones que han seleccionado hasta que finalmente se decantan por una. Está permitido registrarse oficialmente hasta la SEMANA 3, por tanto no tenemos listas definitivas de estudiantes hasta esa semana. Se cuenta con ello cuando se diseña el curso. Algunos estudiantes se incorporan la última semana, como es el caso de Luis, Noemí o Claudia.
	Además en la SEMANA 2 tuvimos un festivo ☒ que coincidió con una hora lectiva del curso (también incluido en el programa desde el principio) y en la SEMANA 3 ☒ un tifón ¹⁹⁸ afectó a Hong Kong cancelándose las clases. Si bien es cierto que nuestra hora de clase estaba fuera de la alerta de tifón, no fue posible que todos los estudiantes llegaran a tiempo (y por supuesto no estaba incluido en el programa)
4	Comienzan las huelgas de estudiantes de la <i>Revolución de los Paraguas</i> ☒: <i>Umbrella Revolution</i> ¹⁹⁹ . Faltan algunos estudiantes. Recibimos mensajes de apoyo a

¹⁹⁷ Incidencias marcadas con ☒ son aquellos acontecimientos, ajenos al curso que obligan a readaptar la planificación del mismo, algunos de ellos estaban planificados, otras no, como así se explica.

¹⁹⁸ En Hong Kong está establecido un protocolo cuando hay alerta de tifón. Normalmente es una ciudad muy segura y nunca hay daños personales que lamentar. Todos los centros de trabajo, escuelas, centros educativos, centros comerciales, todos tienen como normativa ofrecer unas reglas a los ciudadanos que se encuentren en esas instalaciones en cada momento en caso de producirse este fenómeno meteorológico. Para más información visitar la página de información del Gobierno de Hong Kong <http://www.labour.gov.hk/eng/public/wcp/Rainstorm.pdf>

¹⁹⁹ Los ciudadanos de Hong Kong están reclamando al Gobierno Central de Pekín un sufragio Universal para poder elegir democráticamente a sus representantes en la isla. Pekín declaró a finales de agosto de 2014 su intención de no dar este derecho y los estudiantes de secundaria y universitarios empezaron a movilizarse una vez empezó el semestre. Tras unos ataques indiscriminados de la policía a los estudiantes, donde los estudiantes se defendieron del

	los estudiantes del rector de la universidad y los profesores ante la ausencia considerable de alumnos, rebajamos el ritmo de las clases y el contenido, post ponemos fechas de entrega y actividades.
5	☒ Se recrudecen las manifestaciones y sube el apoyo y la presencia de los estudiantes en las manifestaciones. En clase faltan 9 estudiantes de 22, decidimos dar otro tipo de contenido y post poner explicaciones de otras tareas hasta que estén todos o hasta saber qué ocurre con las huelgas. En este momento no sabemos cómo van a desarrollarse los acontecimientos. Además hay otro ☒ festivo que coincide con otro día de dos horas de clase (este sí incluido en el programa).
6 7	☒ Siguen las huelgas, pero desde la Universidad se ha hecho un llamamiento para que los estudiantes vuelvan a las aulas y la situación en las clases va recuperando la normalidad, aunque sigue ausentándose algún estudiante. En la SEMANA 6 entregan el CUADERNO 1, que debía haber sido una semana antes. En la SEMANA 7 empiezan las AUTO GRABACIONES, también una semana más tarde de lo programado.
8	Sin incidencias.
9	☒ Baja médica de la profesora y se cancela una clase de dos horas lectivas. Después de observar el cúmulo de incidencias, se habla con los estudiantes y decidimos tener una clase de recuperación de 3 horas que usaremos para la presentación de los cortos en la SEMANA 14, es decir, la semana después del

gas pimienta con paraguas, el apoyo a los estudiantes creció enormemente y las protestas, las manifestaciones y las acampadas se extendieron durante dos meses. Más información <http://www.theguardian.com/world/2014/sep/30/-sp-hong-kong-umbrella-revolution-pro-democracy-protests> o en el periódico local de HK <http://www.scmp.com/news/hong-kong/article/1612900/timeline-how-occupy-centrals-democracy-push-turned-umbrella>

	semestre. También se decide no hacer entrega del cuaderno 3.
10	Semanas sin incidencias.
11	
12	<input checked="" type="checkbox"/> Se cancela una clase de dos horas debido a la ceremonia de Graduación, también incluido en el programa desde el principio,
13	Sin incidencias.
14	Semana extra que añadimos (tres horas lectivas) en consenso con los estudiantes para la presentación de los cortos creados por los alumnos.